



Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação

Investigação na Prática de Ensino Supervisionado

**Os Medos em crianças de Pré-escolar e Primeiro Ciclo
do Ensino Básico**

**Relatório de Estágio apresentado para a obtenção do grau de
Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do
Ensino Básico**

Cristiana Alexandra Ribeiro Silva

Orientadora: Doutora Marta Nunes da Silva Minaúla Tagarro

Fevereiro, 2022

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si,
levam um pouco de nós.”

- Antoine de Saint-Exupéry, “O Príncipezinho”

Agradecimentos

A construção deste relatório seria inconcebível sem o apoio incondicional daqueles que foram o meu alicerce durante todo este percurso.

Começo por agradecer à minha família por todo o apoio. Em especial, aos meus pais por todas as oportunidades que me proporcionaram, por acreditarem em mim, motivarem e incentivarem a ser mais e melhor. Por todos os princípios e valores que me transmitiram, por me acompanharem em todos os momentos da minha vida e pelo amor incondicional. Sem vocês isto não seria possível.

Ao meu namorado, por me dar a mão em todos os momentos. Grata pelo amor, companheirismo, apoio, força e incentivo.

A todos os meus amigos, por todos os momentos vividos, pelo apoio e amizade.

À Diana, a amiga de todas as horas, que se tornou um grande apoio na minha vida. Obrigada pela amizade, companheirismo e pela presença em todos os momentos.

Às amigas que fiz nesta instituição. Obrigada por todos os momentos vividos ao longo deste percurso, por toda a ajuda, motivação, companheirismo e amizade.

À minha orientadora, Marta Tagarro, pela disponibilidade e ajuda, por todas as sugestões e conhecimentos transmitidos e por toda a motivação ao longo deste percurso.

À coordenadora de Curso, Maria João Cardona e a todos os docentes da Escola Superior de Educação de Santarém. Agradeço as inúmeras aprendizagens que me proporcionaram e que me permitiram crescer e construir todo o meu saber enquanto profissional de educação.

A todas as educadoras, professoras cooperantes e auxiliares, por todas as partilhas, pelos ensinamentos, experiências e momentos vivenciados.

A todas as crianças e alunos que me acolheram nas suas salas, a minha gratidão por todas as partilhas, aprendizagens, brincadeiras e momentos vividos.

Às educadoras, professoras e psicóloga que entrevistei e que colaboraram na minha investigação, muito obrigada pela disponibilidade, ajuda e contributo.

Para finalizar, agradeço aos meus pares de estágio, por toda a cooperação, apoio e companheirismo.

Gratidão a todos por fazerem parte deste percurso tão ambicionado!

Resumo

O presente relatório descreve o percurso realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, destacando as experiências vivenciadas nas Práticas de Ensino Supervisionada, em contextos de Creche, Jardim de Infância e 1º Ciclo. Aborda, também, o exercício investigativo acerca de Os Medos em Crianças de Pré-escolar e Primeiro Ciclo do Ensino Básico partindo da seguinte pergunta de investigação: Como se caracterizam os medos das crianças, quais os principais temas e que estratégias utilizam os educadores e professores de Jardim de Infância e Primeiro Ciclo? No que respeita à metodologia, optou-se por uma metodologia de natureza qualitativa, com uma amostra de 57 crianças de pré-escolar e primeiro ciclo, 4 educadores, 5 professores e 1 psicólogo. Os instrumentos utilizados foram entrevistas semi-diretivas e desenhos comentados.

A análise de resultados permitiu indicar que os medos mais frequentes nas crianças são o medo de animais; do escuro; do desconhecido e de situações novas; o medo de falhar e a fobia escolar. No que se refere às concepções sobre os medos, constatou-se que o medo é entendido como um elemento natural do desenvolvimento da criança. Relativamente às características e reações que surgem no medo, foram mencionadas o choro, a frustração, evitamento e inibição. No que respeita à repercussão do medo no desenvolvimento das crianças, destaca-se a dificuldade na socialização, ao nível comportamental e na aprendizagem. Quanto às estratégias utilizadas, destaca-se a validação do medo como algo natural, o incentivo, desmistificação, exposição ao medo e o recurso a desenhos e histórias. O estudo termina com a discussão dos resultados e sugestões de próximos estudos.

Palavras-chave: Medo; Crianças; Pré-escolar; Primeiro Ciclo; Educação

Abstract

This report describes the course carried out in the context of the master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, highlighting the experiences experienced in Supervised Teaching Practices, in contexts of Daycare, Kindergarten and 1st Cycle. It also addresses the investigative exercise about The Fears in Preschool Children and First Cycle of Primary Education based on the following research question: How are children's fears characterized, what are the main themes and what strategies educators and teachers of Kindergarten and First Cycle use? Regarding the methodology, we opted for a qualitative methodology, with a sample of 57 preschool and first cycle children, 4 educators, 5 teachers and 1 psychologist. The instruments used were semi-directive interviews and commented drawings. The analysis of results indicated that the most frequent fears in children are the fear of animals; of the dark; of the unknown and new situations; the fear of failure and school phobia. In regard to conceptions about fears, it was found that fear is understood as a natural element of the child's development. Regarding the characteristics and reactions that arise in fear, were mentioned crying, frustration, avoidance and inhibition. As regard to the repercussion of fear on children's development, the difficulty in socialization, behavioral level and learning, stands out. Regarding the strategies used, we highlight the validation of fear as something natural, the incentive, demystification, exposure to fear and the use of drawings and stories. The study ends with the discussion of the results and suggestions of future studies.

Keywords: Fear; Children; Preschool; First Cycle; Education

Índice

Resumo	IV
Abstract	V
Introdução.....	1
Parte I: Práticas de Ensino Supervisionada	3
1.1.Caraterização do contexto de estágio em Creche	3
1.1.1. Caraterização da instituição	3
1.1.2. Projeto educativo de sala	3
1.1.3. Caraterização da sala.....	4
1.1.4. Caraterização do grupo	5
1.1.5. Projeto pedagógico criado e desenvolvido em estágio	6
1.1.6. Atividades desenvolvidas no âmbito do projeto “Os sentidos”	7
Atividade “Tapete sensorial”	8
Atividade “Caixa de sabores”.....	9
1.2.Caraterização do contexto de estágio em Jardim de Infância	11
1.2.1. Caraterização da instituição	11
1.2.2. Caraterização da sala.....	11
1.2.3. Caraterização do grupo	13
1.2.4. Projeto Educativo e Projeto de sala.....	14
1.2.5. Projeto pedagógico criado e desenvolvido em estágio	15
Projeto “Afastados, mas juntos”.....	15
1.2.6. Atividades desenvolvidas no âmbito do projeto: “Afastados, mas juntos”.....	16
História “A viagem da sementinha” de Mélanie Joyce.....	16
Atividade: “Atividades musicais”	18
1.3.Caraterização do contexto de estágio em 1º Ciclo: 1º ano	21
1.3.1. Caraterização da instituição	21
1.3.2. Projeto educativo	21
1.3.3. Caraterização da sala.....	22
1.3.4. Caracterização do grupo	22

1.3.5. Projeto pedagógico criado e desenvolvido em estágio	24
Projeto: <i>“Toda a gente é especial - Desenvolvimento da inclusão no 1º ciclo.”</i>	24
1.3.6. Atividades desenvolvidas no âmbito do projeto:.....	25
<i>“Toda a gente é especial - Desenvolvimento da inclusão no 1º ciclo.”</i>	25
Atividade: “O meu corpo”	25
Atividade: “Pintura com Sal”	28
1.4. Caraterização do contexto de estágio em 1º Ciclo: 4º ano	29
1.4.1. Caraterização da instituição	29
1.4.2. Modelo pedagógico e Projeto educativo da instituição	29
1.4.3. Caraterização da sala.....	29
1.4.4. Caraterização do grupo	30
1.4.5. Projeto pedagógico criado e desenvolvido em estágio	31
1.4.6. Atividades desenvolvidas no âmbito do projeto:.....	31
<i>“Toda a gente é especial - Desenvolvimento da inclusão no 1º ciclo.”</i>	31
Atividade: Poema Visual: Caligrama - “Dia de Portugal, de Camões e das Comunidades Portuguesas”	31
1.5. Percurso de desenvolvimento profissional.....	35
1.6. Percurso Investigativo	38
Parte II: Exercício Investigativo	39
2.1. Contextualização da investigação.....	39
2.2. Enquadramento Teórico.....	40
2.2.1 O Medo: Conceito.....	40
2.2.2. O Medo no Desenvolvimento da Criança.....	42
2.2.3. Estratégias de intervenção do medo na infância.....	45
2.2.4. Inteligência emocional: Regulação do medo	47
2.3. Metodologia da investigação.....	49
2.3.1. Tipo de investigação.....	49
2.3.2. Instrumentos de recolha de dados	50
2.3.3. Participantes da investigação	52
2.3.4. Procedimentos de recolha e tratamento de dados.....	53

2.4. Análise e discussão de resultados	54
2.5.- Principais conclusões do exercício investigativo.....	63
Parte III: Reflexão Final	67
Parte IV- Referências Bibliográficas.....	69
Parte V- Anexos	73

Índice de tabelas e gráficos

Tabela 1 – Objetivos gerais das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto “Os sentidos”

Tabela 2 – Os medos na Infância (adaptado)

Tabela 3 – Medos Pré-escolar

Tabela 4 – Medos 1.º CEB – 1º ano

Tabela 5 – Medos 1.º CEB – 4º ano

Gráfico 1 – Medos Pré-escolar

Gráfico 2 – Medos 1º Ciclo

Índice de Figuras

Figura 1 – Apresentação do cartaz “Os 5 sentidos”

Figura 2 – Exploração do Tapete sensorial

Figura 3 – Frascos de sabores

Figura 4 – Dinamização da atividade “Caixa de Sabores”

Figura 5 – Contação da história “A Viagem da sementinha” por parte da estagiária

Figura 6 – Capa do livro “A Viagem da sementinha”

Figura 7 – Momento de audição de canções e canto com palmas

Figura 8 – Apresentação PowerPoint - jogo “O meu corpo”

Figura 9 – Atividade autorretrato

Figura 10 – Processo de colocar sal em cola branca

Figura 11– Trabalhos finais da atividade “Pintura com sal”

Figura 12 – Caligrama

Figura 13 – Exposição dos trabalhos na entrada da Escola – caligrama

Figura 14 – Cartões da atividade

Figura 15 – Exemplo de passos a seguir para a “Produção escrita orientada”

Figura 16 – Desenho “medo de monstros, cobras, pássaros” – criança MIG

Figura 17 – Desenho “medo de abelhas” – aluno MA

Figura 18 - Desenho “medo das alturas e medo do escuro” – aluno PE

Figura 19 - Desenho “medo de sair à noite e de ser raptado” – aluno D

Índice de Anexos

Anexo A – Atividade “Tapete sensorial”

Anexo B – Atividade “Caixa de sabores”

Anexo C – Planificação: História: “A viagem da sementinha”

Anexo D – Planificação: “Atividades Musicais”

Anexo E – Planificação - Atividade “O meu corpo”

Anexo F – Planificação - Atividade “Pintura com sal”

Anexo G – Planificação - Atividade “Poema Visual: Caligrama” - “Dia de Portugal, de Camões e das Comunidades Portuguesas”

Anexo H – Planificação - Atividade “Produção escrita orientada” (Anexo H)

Anexo I – Tabela Medos – Pré-escolar

Anexo J – Tabela Medos 1º. CEB- 1º ano

Anexo K – Tabela Medos 1º. CEB- 4º ano

Anexo L – Guião para entrevista – Educadores de infância e professores de 1º CEB

Anexo M – Transcrição das Entrevistas

Anexo N – Quadro facilitador de respostas

Anexo O – Apresentação do livro “O Medo e o Susto”

Índice de abreviaturas

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

Jl – Jardim de infância

OCEPE – Orientações Curriculares Ensino Pré-Escolar

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

NEE- Necessidades Educativas Especiais

QZP – Quadro de Zona Pedagógica

P.e. – por exemplo

Introdução

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém e visa a obtenção de grau de mestre. Este reflete a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES), em contextos de Creche, Jardim de Infância e Primeiro Ciclo e apresenta o exercício investigativo, que emergiu da prática, acerca de “Os medos em crianças de Pré-escolar e Primeiro Ciclo do Ensino Básico”.

O corrente estudo propõe-se a conhecer os medos mais frequentes em crianças de pré-escolar e alunos de primeiro ciclo e as concepções e práticas de educadores, professores e psicólogo face ao tema. O interesse e adequação deste estudo resultam do conhecimento de que o medo é uma emoção básica desagradável, presente ao longo de todo o desenvolvimento. De acordo com Brazelton (2018) “Todas as crianças passam por períodos de medo. Estes são normais e ajudam-nas a resolverem problemas de desenvolvimento” (p.317). A este respeito o mesmo autor afirma que:

Os medos surgem inevitavelmente em períodos de aprendizagem rápida. A nova independência e as novas capacidades da criança trazem-lhe um desequilíbrio. Os medos desencadeiam a energia necessária à readaptação. À medida que a criança domina os seus receios aprende a controlar-se a si própria e ao novo surto de aprendizagem (p.318).

Porém, o adulto - professor, educador, psicólogo ou familiar – tem o fundamental papel de auxiliar a criança a ultrapassar esses períodos de desenvolvimento, ao despertar para o desenvolvimento de competências emocionais e de estratégias que lhes permitam lidar e ultrapassar os medos (Gonçalves & Pinto, 2016; Marujo, Neto, & Perloiro, 1999; Ramalho, s.d; Silva, 2017).

Neste âmbito, a questão de investigação do presente estudo é “Como se caracterizam os medos das crianças, quais os principais temas e que estratégias utilizam os educadores e professores de Jardim de Infância e Primeiro Ciclo?” e apresenta-se como principais objetivos: conhecer os medos mais frequentemente identificados nas crianças de Jardim de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico e as suas características a nível da frequência, reações, entre outros; reconhecer a repercussão dos medos no desenvolvimento das crianças; conhecer concepções dos professores e educadores sobre o tema; e conhecer as estratégias utilizadas pelos educadores, psicólogos e professores perante situações de medo, ocorridas em contexto de Jardim de Infância e 1º ciclo do Ensino Básico.

Relativamente à organização, este relatório encontra-se dividido essencialmente em duas partes. A primeira parte assenta no trabalho que foi desenvolvido ao longo dos quatro estágios realizados em Creche, Jardim de Infância (JI) e em 1º Ciclo, sendo que o primeiro e segundo estágio, em contexto de Creche e JI, foram realizados numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), enquanto os dois estágios seguintes, foram realizados em duas escolas básicas da rede pública.

Ainda nesta parte é feita uma breve caracterização das instituições onde foram realizados os estágios, das salas e dos grupos de crianças. Aborda-se também as relações estabelecidas na comunidade educativa e as metodologias das educadoras cooperantes. São apresentados os projetos tanto das instituições como das salas e também os projetos criados e desenvolvidos pelas estagiárias. Relativamente aos projetos desenvolvidos, são apresentados os objetivos gerais e também específicos criados, são evidenciadas e descritas as atividades integradas em cada um dos projetos e é feita uma avaliação sobre cada um desses momentos. Neste capítulo apresenta-se também uma reflexão no âmbito do percurso de desenvolvimento profissional, destacando alguns pontos positivos e menos positivos relacionados com este percurso. Para finalizar, faz-se referência ao percurso investigativo nas práticas de ensino supervisionada e à motivação para o tema de investigação.

A segunda parte é focada no processo investigativo sobre os medos na infância, destacando as estratégias utilizadas por educadores e professores.

Primeiramente é apresentada uma contextualização da investigação, onde se explica a pertinência do estudo, a questão de investigação e as questões orientadoras.

Posteriormente apresenta-se um enquadramento teórico que justifica e sustenta a pesquisa realizada, apresentam-se as opções metodológicas utilizadas, os instrumentos de recolha de dados, faz-se a caracterização dos participantes do estudo, é apresentado os procedimentos de recolha e tratamento de dados e ainda, a análise e discussão dos resultados obtidos na investigação, bem como as principais conclusões do exercício investigativo.

De seguida é feita uma reflexão final no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo, fazendo referência a alguns dos aspetos mais relevantes durante este período e a forma como esta investigação influenciou tanto o percurso pessoal como profissional.

Apresentam-se ainda, as referências bibliográficas utilizadas, que sustentaram esta investigação e, por último são apresentados os anexos.

Parte I: Práticas de Ensino Supervisionada

Neste primeiro capítulo está presente uma breve descrição dos quatro contextos onde foram realizados os estágios. O primeiro realizado em valência de Creche, o segundo em Jardim de Infância, o terceiro em contexto de 1º Ciclo numa turma de 1º ano e o último, igualmente em 1º ciclo, numa turma de 4º ano.

Estes estágios foram realizados na cidade de Santarém, em instituições diferentes.

Na seguinte descrição, serão apresentadas as caracterizações das instituições, caracterização da sala, do grupo e serão ainda apresentados os projetos criados e desenvolvidos em cada estágio, destacando algumas das atividades implementadas.

1.1. Caraterização do contexto de estágio em Creche

1.1.1. Caraterização da instituição

A instituição onde foi realizado o estágio era uma Instituição Particular de Solidariedade Social, da responsabilidade da Diocese de Santarém, que tinha por objetivo principal desenvolver atividades de ação social e educacional, promotoras da pessoa humana, através de várias respostas sociais.

A Unidade de Creche, pertencente à instituição, situava-se em São Domingos e recebia crianças dos 3 meses aos 6 anos de idade, distribuídas pelas valências de creche e de pré-escolar. Os seus valores passavam pela qualidade pedagógica, pela oferta de equipamentos e de um conjunto de espaços e ambientes concebidos de raiz a pensar no crescimento saudável e harmonioso de todas as crianças.

1.1.2. Projeto educativo de sala

O Projeto Educativo da sala dos dois anos teve como principal objetivo “explorar a amizade e dar a conhecer todos valores inerentes à mesma”, trabalhando as várias áreas de desenvolvimento.

Este projeto foi elaborado pela educadora de infância responsável pela sala, em articulação com os ajudantes de ação educativa e as famílias das crianças, tendo em conta os objetivos do Projeto Educativo da Instituição.

Relativamente aos objetivos a cumprir, a nível social e pessoal, destacou-se: Promover a autonomia pessoal da criança; desenvolver a socialização; desenvolver o conhecimento que

a criança tem de si mesma; estimular o conhecimento que a criança tem sobre os que a rodeiam e proporcionar um ambiente em que a criança seja escutada e valorizada.

Em relação ao nível cognitivo os objetivos foram: Desenvolver a comunicação e linguagem; Desenvolver conceitos matemáticos simples. A nível motor era esperado que as crianças conseguissem: Desenvolver a motricidade fina e grossa. Quanto ao pensamento criativo, a educadora pretendia proporcionar à criança atividades de Expressão plástica. Para além de desenvolver os objetivos anteriormente mencionadas, este Projeto procurou ter em conta as necessidades das crianças, a identificação das prioridades de intervenção individuais e de acordo com os recursos disponíveis.

A divulgação do Projeto Pedagógico foi feita através de uma reunião de pais no início do ano letivo, onde foram dados a conhecer os planos individuais de cada criança. O projeto estava disponível na sala, para consulta, e seria divulgado através de registos diários; de conversas com os pais; de festas e da participação dos pais nas atividades diárias, de grupo e com grupos de outras salas.

1.1.3. Caracterização da sala

No decorrer do estágio pude observar a organização do ambiente educativo:

Na entrada da sala existia um bengaleiro, onde cada criança tinha o seu cabide, devidamente assinalado, para colocar os seus pertences. Era na entrada que as famílias deixavam as crianças e assinavam o dossier de entradas/saídas. Imediatamente após a zona de entrada, existia um móvel onde eram guardados documentos da sala, bem como materiais de papelaria e o leitor de CD's. A sala de arrumos encontrava-se à direita da entrada e nela eram guardados os catres, lençóis e mantas, bem como materiais, dossiers com trabalhos e portefólios de cada criança.

As áreas (Área da expressão plástica, da biblioteca, do tapete, da casa, dos carros, dos animais e das bonecas) localizava-se em volta do perímetro da sala, sendo o espaço central composto por duas mesas redondas para reuniões, realização de jogos de mesa e atividades de grupo. As crianças possuíam os brinquedos à sua disposição, podendo chegar-lhes e escolher livremente com o que queriam brincar. Em redor das áreas existia espaço para a livre circulação das crianças e para a realização de atividades expressivas. Na área das expressões plásticas havia um lavatório, balcão com arrumação para os materiais e uma mesa de atividades.

A casa de banho localizava-se no interior da sala e estava equipada com acessórios adequados ao tamanho das crianças (sanitas e lavatórios). Continha chuveiro, um muda-fraldas e uma estante dividida em blocos, onde eram guardados os produtos de higiene das crianças.

O piso era de vinil à exceção da zona do lavatório e balcão, que possuía mosaico, pois crianças até aos 3 anos passam muito tempo no chão e, por isso, é importante que este seja limpo, quente e confortável. Os tetos e as paredes pintados com cores suaves geravam uma atmosfera mais calma. As paredes tinham painéis onde eram afixados os trabalhos realizados. O espaço era relativamente grande e bem iluminado com luz natural, possibilitada pelas janelas (com estores e cortinas para controlar a luminosidade) que revestiam toda a parede lateral direita.

Imediatamente à saída da porta das traseiras, existia uma área coberta para as crianças brincarem ao ar livre. A restante área exterior era composta por: zona com relva; chapinheiros da creche e do pré-escolar (utilizado no verão por toda a instituição); anfiteatro - local utilizado para apresentação de teatros ao colégio; canteiro da amizade- espaço com terra, onde cada sala ficaria responsável por tratar (plantas e hortícolas); telheiro para carrinhos de bebé; canto exterior vedado, de acesso exclusivo à sala de 1 ano.

1.1.4. Caracterização do grupo

O grupo era constituído por 18 crianças, 7 do género feminino e 11 do género masculino, com 2 anos de idade.

Destas crianças 16 já frequentavam a creche no ano letivo anterior, ainda que com outra equipa educativa; 1 criança frequentou outra instituição e verificou-se a entrada de 1 criança vinda de ambiente familiar, sem nunca ter frequentado um ambiente educativo anteriormente.

As crianças deslocavam-se sem embaraço, dançavam, saltavam, balançavam-se, viravam a cabeça, agarravam, rolavam, pontapeavam, corriam e trepavam; ao nível das habilidades motoras finas: pegavam no marcador para pintar, pegavam no pincel, utilizavam as duas mãos para pegar no copo e usavam a colher.

Em relação à competência cognitiva, face à expressão verbal a maioria das crianças já dominava alguns vocábulos, construíam pequenas frases, identificavam imagens, realizavam brincadeiras de faz-de-conta, demonstravam interesse em ouvir histórias e músicas (exploravam e imitavam os sons e trauteavam). Conheciam alguns animais, sobretudo os domésticos e os da quinta, bem como os sons que estes produzem. A maioria identificava e nomeava as partes do corpo.

No que concerne às atitudes gerais das crianças, considerou-se que estas estariam mais concentradas e com energia no período da manhã. Todas as crianças distinguiram o “eu” dos outros, algumas delas antecipavam acontecimentos da rotina. Relativamente às competências sociais e pessoais, era um grupo alegre, bastante enérgico e interessado, que gostava de participar em qualquer atividade, mas que revelava possuir um tempo de concentração ainda muito curto; possuíam alguma dificuldade de partilha; tinham preferência

em brincar sozinhos ou a pares (dificuldade de socialização); demonstravam frustração quando contrariados; eram tímidos e reservados, possuindo pouco ímpeto exploratório; observam-se alguns conflitos característicos da faixa etária, muitas vezes reagem mordendo, puxando cabelos, batendo ou empurrando, conflitos que eram minimizados através de estratégias implementadas pelos adultos.

Embora todas as crianças estivessem presentes nas atividades de grande grupo (excetuando casos pontuais de atraso ou falta), nem todas se expressavam da mesma forma. Algumas crianças tinham alguma dificuldade em expressar-se em grande grupo, quando abordados diretamente e individualmente.

No grupo 5 crianças usavam fralda e os restantes iam à sanita. As crianças, começavam a procurar ser autónomas. Eram evidentes as diferenças de desenvolvimento dentro do grupo, quer nas atividades de rotina quer nas atividades orientadas e também em relação à higiene, uma vez que alguns mostravam interesse em vestirem-se, calçarem-se, lavar as mãos e a boca sozinhos, enquanto outros ainda dependiam de um adulto. Nas tarefas de alimentação eram autónomos, ainda que por vezes fosse necessária a ajuda do adulto para finalizar as refeições. Em suma, todas as crianças do grupo, encontravam-se num nível de desenvolvimento considerado normal, embora existissem algumas crianças com défices pontuais.

1.1.5. Projeto pedagógico criado e desenvolvido em estágio

Projeto “Os sentidos”:

Partindo da análise do grupo de crianças, que se encontrava a nível cognitivo, no estágio de desenvolvimento sensório-motor (0-2 anos), e de conversas informais com a educadora cooperante, constatámos que seria importante trabalhar os sentidos com as crianças. Este tema despertou muito interesse e curiosidade, pelo que, decidi em conjunto com o meu par pedagógico, realizar um projeto que permitisse explorar as capacidades do corpo humano relativamente aos cinco sentidos, abordando o domínio de linguagem e domínios social e motor e no qual pudéssemos explorar diversas áreas de expressão.

Piaget citado por Delmine e Vermeulen (2001) refere que nesta fase as crianças usam, basicamente, os sentidos e os movimentos para se apropriarem do mundo. Por essa razão, nesta idade a criança inicia o seu contacto com o mundo de forma ativa, desenvolvendo os cinco sentidos: a visão, o tato, a audição, o olfato e o paladar. A respeito disto, Jean Piaget, citado por Hohmann e Weikart (2011), refere que “O conhecimento não provém, nem dos objetos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objetos” (p.19).

O estímulo de todos os sentidos facilita o processo de aprendizagem da criança, pois o conhecimento do mundo chega por meio desses sentidos, sendo captado por células

sensoriais e, posteriormente, interpretado pelo cérebro. Deste modo, o corpo estabelece-se como o principal instrumento de aprendizagem. Assim, crescer explorando os sentidos é determinante para a construção da identidade, do conhecimento de si próprio, do outro e do meio em que a criança está inserida. Contudo, se os cinco sentidos não forem bem explorados e não forem dadas as devidas oportunidades às crianças para os usarem, a educação dos sentidos comprime-se, colocando em causa o desenvolvimento e a aprendizagem.

Considerando a faixa etária do grupo, na nossa intervenção pedagógica procurámos traçar objetivos e atividades que atendessem à experimentação, respondendo ao desejo natural da criança – descoberta; às sensações; aos movimentos e ao estabelecimento de relações afetivas.

Objetivos gerais do projeto

- Identificar sensações ligadas às perceções sensoriais;
- Conhecer e desenvolver os cinco sentidos.

Avaliação

De modo a avaliar o projeto de intervenção recorreu-se, maioritariamente, à observação direta, acompanhada pelo preenchimento de tabelas referentes ao bem-estar e ao envolvimento – com o intuito de avaliar individualmente as crianças no decorrer das atividades. A acompanhar essas tabelas apresentaram-se reflexões de cada atividade.

1.1.6. Atividades desenvolvidas no âmbito do projeto “Os sentidos”

Objetivos gerais das atividades

Objetivos	Atividades
- Promover o desenvolvimento da linguagem oral; - Conhecer e identificar os cinco sentidos;	História “Os 5 sentidos” de Núria Roca
- Despertar na criança o interesse pela exploração; - Explorar diferentes sons, texturas e cores;	Tapete sensorial
- Explorar o corpo; -Desenvolver o sentido da audição;	Música “O corpo” de Ricardo Reis Pinto
- Estimular a motricidade fina; -Explorar a textura do material;	Massa pegajosa
- Estimular o sentido do paladar e olfato - explorar sabores e cheiros diversificados.	Caixa de sabores

Estratégias globais

Considerando que é através da brincadeira e de atividades lúdicas que a criança explora o mundo que a rodeia e adquire conhecimentos, pretendeu-se que a nossa intervenção fosse lúdica, proporcionando, desta forma, oportunidades de exploração livre utilizando diversos materiais como alimentos, tecidos, guizos, esponjas, conchas e tampas de plástico como recursos.

Atividade “Tapete sensorial”

A atividade aqui apresentada, corresponde à principal do projeto “Os sentidos”, tendo sido também a favorita do grupo e a que melhor correu.

Em conjunto com o meu par pedagógico, iniciámos a atividade com uma conversa de tapete, onde perguntámos às crianças o que sabiam acerca dos cinco sentidos. Inicialmente o grupo mostrou-se um pouco confuso e esquecido, uma vez que o tema tinha sido abordado na semana anterior e já se passavam alguns dias.

Posto isto, procedemos à apresentação de um cartaz esquemático, inacabado, sobre o tema “Os 5 sentidos” - um apoio visual, sugerido após um debate com a educadora, que mais adiante se revelou muito importante, pois permitiu a associação das imagens dos órgãos dos sentidos às ações a eles inerentes (p.e: nariz-cheirar).

A nossa estratégia para procedermos à conclusão do cartaz passou por apontar aos nossos órgãos e associar os sentidos a situações concretas do dia-a-dia, tais como: ver os insetos, ouvir canções, cheirar as flores, sentir o pelo dos animais. Deste modo, as crianças criaram relações e quando questionadas mostraram terem-nas compreendido, respondendo corretamente às nossas questões. Em conjunto fomos relacionando os órgãos e as ações e pedindo que cada criança, à vez, ajudasse a completar o cartaz, ou seja, que fixassem na cartolina as imagens no local correto. De um modo geral as crianças aguardaram a sua vez de participar, respeitaram as intervenções dos colegas, mostrando-se atentas, interessadas e participativas.

Após esta introdução, iniciámos a segunda atividade da manhã: a exploração do tapete sensorial. Assim, dividimos as crianças em dois grupos e a cada um deles foi atribuído uma estagiária, que tinha a função de apresentar as tarefas ao seu grupo e ajudar e orientar nas suas realizações. Enquanto um grupo explorava o tapete sensorial, outro realizava desenhos livres com lápis de cera. Cada grupo teve oportunidade de participar nas duas atividades, tendo sido concedido o mesmo tempo para cada uma delas - 15 minutos.

Na atividade do tapete sensorial as reações nos dois grupos foram idênticas. As crianças mostraram-se entusiasmadas e curiosas com os diferentes materiais e as sensações que eles provocavam. A exploração do tapete ocorreu de forma intensiva, tudo foi muito bem explorado.

As crianças sentiram a textura de cada material; descobriram as diferentes potencialidades de cada um, uma vez que alguns materiais provocavam sensações múltiplas (sensações visuais, táteis e sonoras) - conchas, tampas, caixa de ovos, massas; e descobriram sensações olfativas potencializadas pelos sacos de alecrim e hortelã.

Após algumas crianças indicarem as potencialidades sonoras de alguns objetos, as restantes por imitação também quiseram explorá-las. Para esse efeito demos-lhes baquetas plásticas para que produzissem sons. Cada criança explorou livremente cada elemento do tapete, no entanto, é importante referir que algumas crianças se mostraram reticentes e sem iniciativa e que só ao observarem o restante grupo tiveram motivação para experimentar.

Para concluir, o nosso parecer foi bastante positivo, as crianças tiveram atitudes expectáveis dado a idade e as características do grupo, logo, as estratégias aplicadas foram adequadas, culminando num bom aproveitamento que cumpriu todos os objetivos propostos. O único aspeto negativo que apontámos diz respeito à resistência dos materiais, que exigiu que após a exploração alguns fossem colados ou substituídos.

O feedback obtido pela educadora e ajudante de sala foi muito positivo. Confidenciaram-nos que estavam bastante satisfeitas com o nosso trabalho e que este tinha cumprido os requisitos. Foi-nos, inclusive, solicitado que oferecêssemos o material à sala para explorações futuras e pedida a autorização para que o cartaz fosse afixado na parede da sala, o que nos deixou muito orgulhosas do nosso trabalho.

Figura 1

Apresentação do Cartaz “Os 5 sentidos”



Figura 2

Exploração do Tapete sensorial



Atividade “Caixa de sabores”

A atividade foi iniciada com uma “conversa de tapete” acerca da temática dos sentidos. Juntamente com o meu par de estágio, lembrámos as crianças das atividades anteriormente realizadas, em que utilizaram os sentidos. De seguida apresentámos a atividade que se ia

desenrolar, anunciando que, desta vez, iam usar o sentido do paladar para provar diversos sabores.

Solicitamos às crianças que ficassem sentadas no tapete enquanto colocávamos os quatro frascos em cima da mesa. Cada um deles continha um sabor diferente, com o intuito das crianças saborearem o salgado (sal), o doce (açúcar), o amargo (kiwi) e o azedo (limão).

A organização do grupo foi decidida em conjunto com a educadora, que considerou mais oportuno irmos chamando duas crianças de cada vez para provar os alimentos, enquanto o resto do grupo assistia ao desenrolar da atividade. As crianças mostraram-se entusiasmadas, participativas e curiosas desde o início da atividade. Ao longo da atividade, como era expectável, foi notória a preferência pelo sabor doce do açúcar. Algumas crianças gostaram de todas as sensações provocadas pelos alimentos. Outras, assim que provaram o sal e o limão, quiseram deitar fora, dizendo que não gostavam, que sabia mal. Apenas uma criança se recusou a provar os alimentos, demonstrou medo e inibição de experimentar coisas novas.

Com a realização desta atividade, potencializámos o uso de diversos sentidos, desde o sentido do paladar, o olfato, através do cheiro dos alimentos, bem como o sentido da visão, pela observação dos alimentos e das imagens correspondentes. No geral a atividade foi bem-sucedida, os objetivos propostos foram alcançados. Relativamente ao bem-estar, todas as crianças apresentaram estar alegres e interessadas enquanto exploravam os novos sabores. De acordo com a implicação e envolvimento, apenas a criança M não se envolveu de todo na atividade. Demonstra medo quando confrontada com experiências novas. É de destacar também a criança PA, que em todas as outras atividades o seu envolvimento é baixo, e, nesta atividade, demonstrou um grande envolvimento em provar todos os alimentos, pedindo até para repetir mais do que uma vez.

Figura 3

Frascos de sabores



Figura 4

Dinamização da atividade “Caixa de Sabores”



1.2. Caraterização do contexto de estágio em Jardim de Infância

1.2.1. Caraterização da instituição

A instituição onde foi realizada a prática supervisionada pertencia à Santa Casa da Misericórdia de Santarém e era composta por creche e jardim de infância.

A Creche, inaugurada a 17 de setembro de 1998, recebia crianças entre os 3 e os 36 meses de idade. Tinha capacidade para 54 crianças e estava organizada em 4 salas: Berçário para bebés dos 3 aos 12 meses; Sala de 1 ano para crianças entre os 12 e os 24 meses (bibe amarelo); Sala dos 2 anos para crianças entre os 24 e os 36 meses (bibe azul-claro); Sala Familiar para crianças entre os 12 e os 36 meses (bibe laranja).

A nível de pessoal era composto por três Educadoras de Infância e cinco auxiliares de ação educativa.

O Pré-Escolar, inaugurado a 1 de setembro de 2000, recebia crianças entre os 3 e os 5 anos de idade. Tinha capacidade para 65 crianças e estava organizada em 3 salas: sala dos 3 anos (bibe azul-escuro); sala dos 4 anos (bibe vermelho) e sala dos 5 anos (bibe verde-escuro).

A nível de pessoal era composto por três Educadoras de Infância, três auxiliares de ação educativa e duas auxiliares de serviços gerais (comuns às duas respostas sociais). Existia ainda uma outra auxiliar de ação educativa que apoiava a sala da Educadora que acumulava também as funções de Coordenadora Pedagógica.

Relativamente ao Modelo Pedagógico que predominava na instituição, cada Educadora tinha a liberdade de escolher o seu e, por isso, não existia nenhum regente.

1.2.2. Caraterização da sala

A organização da sala é expressão das intenções da educadora e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que a educadora planeie, avalie e interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização. A reflexão sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permite que a organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo.

A sala possuía duas entradas, uma cujo acesso era realizado pelo interior da instituição e outra em que o acesso era feito pelo espaço exterior.

Na entrada da sala (acesso pelo interior) existia um bengaleiro, onde cada criança tinha o seu cabide, devidamente assinalado, para colocar os seus pertences. Nesse corredor existia a casa-de-banho; o vestiário onde as funcionárias e estagiárias trocavam de roupa e a sala de arrumos - onde eram guardados os catres, lençóis e mantas, bem como diversos materiais da sala. Devido ao vírus do Covid-19 não era permitida a entrada das famílias na instituição,

deste modo, era na entrada exterior da sala que as famílias deixavam as crianças. A educadora recebia a criança do lado de dentro, de seguida pedia-lhe que limpasse os sapatos no tapete de desinfeção e os secasse no tapete para o efeito; media a temperatura; vestia-lhe o bibe e por fim, encaminhava a criança para as mesas. Após este procedimento a educadora registava no dossier, de entradas/saídas, a hora a que recebia a criança.

Imediatamente após a zona de entrada, existia um móvel onde eram guardados documentos da sala, bem como materiais de papelaria. As áreas (Área da expressão plástica, dos jogos, da casa, dos carros e dos animais) localizavam-se em volta do perímetro da sala, sendo o espaço central composto por diversas mesas onde eram realizadas as atividades, os jogos e brincadeiras. Nestas áreas as crianças possuíam os brinquedos à sua disposição, podendo chegar-lhes e escolher livremente com o que queriam brincar, no entanto em tempos de pandemia, a seleção dos brinquedos era restrita, sendo a auxiliar e a educadora a escolher os brinquedos com que cada criança poderia brincar. Em redor das áreas existia espaço para a livre circulação das crianças e para a realização de atividades expressivas.

Na área das expressões plásticas existia lavatório, balcão - com arrumação para os materiais e mesas com cadeiras. A casa de banho, que se situava fora da sala, estava equipada com acessórios adequados ao tamanho das crianças (sanitas e lavatórios). Continha um chuveiro e um móvel onde eram guardadas fraldas, toalhitas e resguardos, escovas de cabelo, perfume e cremes.

As paredes eram revestidas por painéis onde eram afixados os trabalhos realizados. Presente num dos painéis de cortiça, existentes à entrada, estava a folha de presenças, preenchida pela educadora todas as manhãs e a grelha “O que fizemos esta semana...” onde a educadora registava todas as atividades realizadas - esta grelha era enviada aos pais no final da semana.

O espaço era relativamente grande e bem iluminado com luz natural, possibilitada pelas janelas (com estores e cortinas para controlar a luminosidade) e pela porta de vidro. Todo o chão da sala era de vinil. A área do dormitório era realizada dentro da sala, em torno do seu perímetro. Cada criança possuía o seu catre, devidamente sinalizado, e os respetivos lençóis.

Imediatamente à saída da porta para o exterior, existia um parque infantil descoberto. Este espaço oferecia múltiplas oportunidades educativas, onde as crianças ao brincar podiam desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais, assim como desenvolver atividades físicas. Não obstante, dentro da instituição existiam diversas áreas cobertas onde as crianças poderiam, igualmente, brincar.

1.2.3. Caracterização do grupo

O grupo era constituído por vinte e duas crianças, seis do género feminino e dezasseis do género masculino, com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos de idade. Todas as crianças frequentaram a creche no ano letivo anterior excetuando uma criança. Algumas crianças, nomeadamente quatro delas, já pertenciam à instituição embora estivessem com outra Educadora na sala familiar.

Eram crianças que se deslocavam sem embaraço, dançavam, saltavam, balançavam-se, viravam a cabeça, agarravam, rastejavam, rolavam, pontapeavam, corriam e trepavam; ao nível das habilidades motoras finas: pegavam no marcador para pintar, pegavam no pincel, utilizavam uma mão para pegar no copo e usavam os talheres. Duas crianças do grupo pintavam sem ultrapassar os contornos; duas crianças desenhavam a figura humana; uma criança apresentava um maior desenvolvimento da motricidade fina, conseguindo desabotoar os botões do bibe.

Em relação à competência cognitiva, face à expressão verbal a maioria das crianças já dominava alguns vocábulos, construía pequenas frases, identificavam imagens, realizavam brincadeiras de faz-de-conta, demonstravam interesse em ouvir histórias e músicas (exploravam e reproduziam os sons e trauteavam). Conheciam os animais, sobretudo os domésticos, os da quinta e alguns da selva, bem como os sons que estes produzem. Apenas algumas crianças conheciam e identificavam as cores (excetuando três crianças); identificavam e nomeavam as partes do corpo e figuras geométricas.

No que concerne às atitudes gerais das crianças, considerou-se que estas estariam mais concentradas e com energia no período da manhã. Relativamente às competências sociais e pessoais era um grupo alegre, bastante enérgico e interessado, que gostava de participar em qualquer atividade, mas que revelava possuir um tempo de concentração ainda muito curto; possuíam alguma dificuldade de partilha; tinham preferência em brincar sozinhos ou a pares (dificuldade de socialização); demonstravam frustração quando contrariados; eram tímidos e reservados, possuindo pouco ímpeto exploratório; observavam-se alguns conflitos característicos da faixa etária, muitas vezes reagiam batendo ou empurrando, conflitos que eram ultrapassados através de estratégias implementadas pelos adultos.

Algumas crianças tinham alguma dificuldade em expressar-se em grande grupo, quando abordadas diretamente. Todas as crianças distinguiam o “eu” dos outros; algumas delas antecipavam acontecimentos da rotina. Em suma, todas as crianças do grupo, encontravam-se num nível de desenvolvimento considerado normal, embora existissem algumas crianças com défices pontuais.

No grupo todas as crianças iam à sanita, no entanto três crianças ainda usavam fralda na sesta. Ainda, no período da sesta, eram utilizados objetos de transição, havendo crianças que

recorriam à chupeta (duas delas), a chuchar no dedo (duas delas), a fralda de pano (uma delas) e, em caso de S.O.S. uma das crianças, para se sentir mais segura, tinha um urso de peluche.

As crianças do grupo, começavam a procurar ser autónomas, quer nas atividades de rotina quer nas atividades orientadas. Vestiam-se, calçavam-se, iam à sanita, lavavam as mãos e boca sozinhas, salvo casos pontuais em que necessitavam de auxílio. Nas tarefas de alimentação eram autónomas, ainda que por vezes fosse necessária intervenção e ajuda para finalizar as refeições.

No que toca a crianças que necessitavam de especial atenção, existiam três. Uma delas, sinalizada, que era acompanhada pela intervenção precoce; outra criança, tinha alguns comportamentos como não olhar nos olhos, gritava e não conseguia lidar com a negação, sendo por vezes agressivo. A comunicação era, maioritariamente, em inglês, uma vez que visualizava com muita regularidade vídeos nesta língua. Relativamente à terceira criança, esta necessitava de maior atenção, uma vez que era de outra cultura (indiana) e não falava português. Por essa razão, e dado que a comunicação verbal era difícil, foi necessário um maior trabalho no desenvolvimento das suas capacidades comunicativas. Também no período das refeições apresentava dificuldade, pois a sua alimentação em casa era diferente da alimentação da instituição e, por isso, expulsava tudo o que ingeria.

1.2.4. Projeto Educativo e Projeto de sala

Projeto Educativo 2019/2020: “À Descoberta do Mundo”

O projeto educativo assentava na promoção da autonomia e na aprendizagem ativa da criança.

Projetos curriculares de pré-escolar

Os projetos eram realizados tendo em conta as características do grupo e as necessidades das crianças. Estes provinham das questões levantadas pelas crianças e eram articuladas com os diferentes temas que iam surgindo ao longo do ano letivo.

No final do ano letivo era elaborado um relatório que contemplava as atividades desenvolvidas, os recursos mobilizados, o ambiente de trabalho, os efeitos na prática educativa e a avaliação final.

Avaliação das aprendizagens das crianças

A avaliação, por parte da educadora, era realizada trimestralmente, com fichas adaptadas ao desenvolvimento de cada faixa etária, e apresentada aos encarregados de educação nas reuniões trimestrais.

Projeto de sala

Dado as circunstâncias em que nos encontrávamos, devido ao vírus Covid-19 e o contexto deste estágio ter sido no início do ano letivo, o Projeto de sala ainda não tinha sido desenvolvido. No entanto, visto que o Projeto de Instituição se denominava como “O Mundo aos nossos olhos”, o nome do Projeto de Sala intitular-se-ia “Vamos descobrir o que nos rodeia”, visando e tendo como objetivo primordial os interesses e gostos das crianças, promovendo e valorizando a sensibilidade das crianças para explorar o Mundo à sua volta tendo em conta as condições.

1.2.5. Projeto pedagógico criado e desenvolvido em estágio

Projeto “Afastados, mas juntos”:

Analisando o grupo da sala, com idades compreendidas entre os dois e três anos - que se encontravam, segundo Piaget, a nível cognitivo, no estágio de desenvolvimento Pré-operatório, no subestágio Período simbólico, e refletindo sobre as suas características, a energia patente e dominante, normal da faixa etária, as duas estagiárias concluíram que uma intervenção que privilegiasse o brincar e o lúdico era uma mais-valia para o grupo. Assim sendo, após conversas informais com a educadora cooperante, as estagiárias deram início à criação do projeto interventivo.

Devido às limitações que decorreram no dia-a-dia de cada um de nós, incluindo no Jardim de Infância, em tempos de pandemia, decidiu-se então denominar o projeto como: ***Afastados, mas juntos.***

Com este projeto pretendeu-se dinamizar atividades maioritariamente lúdicas, assegurando as normas de segurança e de espaço e, com isto, ir consciencializando as crianças para esta nova realidade, procurando destacar e valorizar a união, ainda que tivessem de estar afastados (distanciamento social). Nas atividades a promover pretendemos, assim, alcançar e desenvolver metas e objetivos específicos para esta idade, suportadas pelas Orientações Curriculares, abordando áreas e domínios fulcrais para um melhor desenvolvimento e desempenho das crianças.

Considerando a faixa etária do grupo, na nossa intervenção pedagógica procuramos traçar objetivos e atividades que atendessem à experimentação, às sensações, aos movimentos e ao estabelecimento de relações afetivas.

Assim sendo, este projeto tinha como **objetivos:**

- Promover a autonomia, a autoconfiança e o sentido de responsabilidade;
- Promover a segurança afetiva e emocional;
- Ajudar a criança a conhecer-se a si própria, para melhor conhecer as suas capacidades e superar as suas dificuldades;
- Incentivar e inculcar nas crianças o espírito de solidariedade e cooperação entre elas;
- Incentivar a criança a interagir com o que a rodeia;
- Estimular a criatividade e a imaginação;
- Alargar o vocabulário;
- Estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens diferenciadas e significativas;
- Desenvolver a expressão e a comunicação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- Permitir o contacto com o mundo da escrita, da matemática e das artes.
- Desenvolver interações sociais com os pares e com o adulto.

Avaliação

De modo a avaliar o nosso projeto de intervenção recorreremos maioritariamente à observação direta (suportada por registos de imagem), acompanhada pelo preenchimento de grelhas de observação, com o propósito de avaliar individualmente as crianças no decorrer das atividades.

1.2.6. Atividades desenvolvidas no âmbito do projeto: “Afastados, mas juntos”

História “A viagem da sementinha” de Mélanie Joyce

Desenvolvimento da atividade:

A temática a ser trabalhada na sala era a estação do ano “Outono”, iniciada através de uma saída de campo para observação da natureza e recolha de folhas secas. Nessa saída foi encontrado um caracol e, juntamente com a Educadora, decidimos explorar os animais que a estação do Outono traz.

Neste sentido consideramos pertinente, após a dinamização da música “Outono” de Ricardo Reis Pinto, que fosse apresentado ao grupo uma história que abordasse algum animal e/ou um fruto comum no Outono.

O livro escolhido foi “A viagem da sementinha” que conta a história de uma bolota que, no Outono, caiu da árvore e foi apanhada por um esquilo e armazenada no solo. No solo começou a formar raízes e, com a mudança das estações e o passar dos meses, cresceu, tornou-se numa planta e mais tarde em uma árvore. Certo dia, em um dos ramos dessa árvore, o esquilo encontrou outra bolota - Esta história retrata a viagem de uma semente desde que cai da árvore até germinar no solo, dando origem a uma nova árvore!

A dinamização da história foi realizada na área das mesas, uma vez que não existia área do tapete e que devido às medidas do plano de contingência da instituição era o local privilegiado, pois assegurava a distância de segurança entre as crianças.

Assim sendo, a estagiária começou por solicitar que as crianças se sentassem nos seus lugares e, de seguida, explicou o que se iria suceder: “Hoje vamos ouvir uma história do outono!”.

Neste sentido, após todas as crianças estarem sentadas, a estagiária mostrou um saco - todas as crianças ficaram entusiasmadas e curiosas. Sem dizer nada, a estagiária retirou o livro do saco e mostrou a capa. “sabem o que é?” - apontando para a bolota presente na capa – todas as crianças responderam que era uma bolota. Depois questionou: “Sobre o que acham que é a história?”, algumas crianças responderam: “sobre uma bolota e um esquilo do outono!”. Após ouvir as respostas, a estagiária iniciou: “Vamos descobrir!” e procedeu à leitura da história. À medida que lia de forma expressiva, foi realizando paragens para que as crianças pudessem comentar ou prever o que se iria suceder.

O nível de entusiasmo e euforia era elevado, o grupo demonstrou muita curiosidade. Queriam saber o que a página seguinte continha e enquanto a estagiária mostrava as imagens (mais perto) a cada um, as restantes crianças solicitavam, impacientemente, que chegasse a vez delas. A estagiária tranquilizou-os dizendo que todos iriam ver as imagens. Assim, mais tranquilos e atentos ao que se iria suceder, a estagiária prosseguiu.

No final da leitura, a estagiária realizou questões ao grupo acerca da história. Praticamente todas as crianças souberam indicar as personagens e o que tinha acontecido à bolota - “no outono caiu, o esquilo encontrou-a e guardou-a na terra. Com o sol e a chuva cresceu e tornou-se numa árvore. Depois nasceu outra bolota para o esquilo”.

Áreas de conteúdo: 2. Área da Expressão e comunicação - Domínio da linguagem oral
Esta atividade teve como **objetivos:** - Promover o desenvolvimento da linguagem oral;

- Desenvolver a compreensão de textos orais; - Proporcionar à criança observação de imagens da história; - Estimular a capacidade de concentração. - Promover o gosto pela leitura.

Recursos:

Recursos materiais: Livro; Telemóvel para registo de imagens.

Recursos Humanos: Crianças; Estagiárias; Educadora; Auxiliar de ação educativa

Duração: 10/15 minutos no período da manhã

Figura 5

Capa do livro “A Viagem da sementinha”



Figura 6

Contação da história “A Viagem da sementinha” por parte da estagiária



Atividade: “Atividades musicais”

Uma vez que grupo demonstrava muita agitação, principalmente nos momentos antes do almoço e ao final do dia, como estratégia para os tranquilizar, implementámos momentos dedicados a canções, gestos e movimentos corporais, que visassem promover aprendizagens.

Através das diversas canções pudemos abordar os temas: outono, os sentidos, o corpo humano e de forma implícita a linguagem e a compreensão dos números e cores.

Começamos por pedir às crianças que se dispersassem na área junto ao computador, de seguida apresentamos o que iria se suceder – iríamos colocar música para cantarmos e dançarmos juntos. De seguida, mediante a disponibilidade de espaço, pedimos que se levantassem e se posicionassem - garantindo alguma distância - na área junto ao computador ou que se colocassem atrás da respetiva cadeira. Após todas as crianças estarem posicionadas e afastadas, era colocada a música - Nestes momentos de música, foi sempre dada a oportunidade de as crianças, primeiramente, ouvirem e assimilarem.

Depois, solicitou-se que acompanhassem a canção com movimentos, gestos, batimentos rítmicos, utilizando as mãos, pés, dedos, pernas, entre outros, de acordo com o que ouviam e por imitação. Enquanto isso, as crianças eram encorajadas a cantar, juntamente com as estagiárias (saber a letra).

Nas sessões seguintes, a atividade desenvolveu-se sem o auxílio da tecnologia (sem música no computador), apenas as estagiárias e as crianças a cantarem.

A dinamização da música “Outono” de Ricardo Reis Pinto, foi iniciada na primeira semana de intervenção pedagógica.

No primeiro dia em que escutaram a música foram realizadas questões relativas ao Outono, como forma de consolidar o que aprenderam e sabiam (“o que acontece no outono? de que cor são as folhas?”, entre outras.) Algumas crianças souberam responder às questões.

A canção “Bater as Palmas” de Ricardo Reis Pinto (bater as palmas, bater os pés, tocar na cabeça, dizer os números, apontar a barriga, apertar a mão ao amigo), teve uma enorme adesão por parte do grupo. Mostraram-se interessados, tendo procurado logo aprender os gestos. Uns dias depois já sabiam a letra acompanhada dos gestos e movimentos. Era a favorita das crianças, assim que era iniciado o momento das canções, esta era a primeira música que pediam. Ao longo do dia várias eram as crianças que a trauteavam, acompanhando com os gestos.

A música “O corpo” de Ricardo Reis Pinto, aborda os 5 sentidos (“nariz para cheirar”, “olhos para ver”, “ouvidos para escutar”, “boca para falar” e “as mãos para mexer”.) O grupo demonstrava muita concentração na audição desta canção, apesar de serem poucas crianças a saberem a letra, todos mostravam interesse e vontade de realizar os gestos e movimentos, ainda que por imitação.

A canção da girafa, “A girafa” de Ricardo Reis Pinto, cativava bastante o grupo devido ao vídeo que a acompanha, com imagens alegres e coloridas. Apenas 2 crianças trauteavam, no entanto, o grupo permanecia muito atento ao observar o vídeo. Gostavam bastante quando as estagiárias realizavam gestos associados à letra da música e procuravam imitar.

Por fim, a música “Vamos Dançar” de Ricardo Reis Pinto, permitiu trabalhar a linguagem, a coordenação, a motricidade e as noções espaciais (cima, baixo, frente, trás, esquerda, direita): dar a mão, salto para frente e para trás, cruzar pernas e braços, rodopiar, ir para cima e baixo, estalar dedos, piscar o olho, bater o pé e palmas.

Analisando o grupo e as suas especificidades pudemos observar que existia alguma discrepância ao nível das habilidades motoras, neste sentido considerámos importante realizar exercícios de estimulação. A presente música constituiu-se uma forte aliada, pois permitiu a participação de todos e que fossem estimuladas e desenvolvidas aptidões - Através das diversas canções pudemos abordar os temas: outono, os sentidos, o corpo humano e de

forma implícita a linguagem e a compreensão dos números e cores. Permitiu também desenvolver a coordenação, a motricidade e as noções espaciais.

No decorrer destas atividades, todas as crianças apresentaram um bom nível de bem-estar. Todas se mostraram bastante interessadas e entusiasmadas. Quanto ao nível de implicação, apenas 2 crianças demonstraram nível baixo.

Áreas de Conteúdo: Área da Expressão e comunicação; Linguagem oral;
Educação Física; Educação artística: Música

Estas atividades musicais tiveram como principais **objetivos:**

Explorar o corpo; desenvolver o gosto por canções; promover o desenvolvimento da linguagem oral; estimular a criança para escutar e cantar; desenvolver a memória e a acuidade auditiva; promover a expressão vocal; desenvolver a expressão corporal; explorar o sentido rítmico; estimular aptidões relacionadas com a coordenação motora; imitar ritmos produzidos pelas estagiárias; proporcionar às crianças formas de expressar e comunicar o que ouvem.

Duração: 10/15 minutos

Figura 7

Momento de audição de canções e canto com palmas



1.3. Caracterização do contexto de estágio em 1º Ciclo: 1º ano

1.3.1. Caracterização da instituição

A Escola Básica onde foi realizado o primeiro estágio em 1º ciclo, 1º ano, situa-se no centro da cidade de Santarém. Foi inaugurada em setembro de 2015, o que corresponde a um equipamento moderno de nova geração, numa lógica de centro escolar integrado, disponibilizando a valência da educação pré-escolar e de 1º ciclo do ensino básico, mas complementado por espaços polivalentes e destinados a atividades de enriquecimento e complemento curricular. O seu projeto foi premiado pela sua modernidade e preocupações construtivas do ponto de vista ambiental.

Esta instituição possuía 4 salas de Jardim de Infância e 8 salas destinadas ao 1º ciclo do ensino básico. Possuía um refeitório totalmente equipado e um espaço polivalente, para além de gabinetes de trabalho, biblioteca (integrada na rede de bibliotecas escolares) e sala de docentes. No espaço exterior apresentava equipamentos de recreio e campos de jogos.

1.3.2. Projeto educativo

Projeto educativo do Agrupamento

O Projeto Educativo do Agrupamento, situado na cidade de Santarém, foi elaborado como base de trabalho da comunidade educativa em que se insere, assim como para a afirmação da sua própria identidade, no contexto do tema centralizado “**Confiança nas Capacidades**”.

A elaboração desta “ferramenta de trabalho” implicou uma análise profunda da realidade da comunidade educativa no seio da qual o agrupamento se insere, observando-se a evolução de indicadores de desempenho dos diferentes estabelecimentos de educação e ensino que o compõem e os resultados escolares registados nos últimos anos.

Este projeto visava a descentralização e autonomia do agrupamento, valorizando a abertura à comunidade e ao trabalho em equipa, procurando em simultâneo desenvolver nos alunos atitudes de autoestima, respeito mútuo e regras de convivência que contribuam para a sua educação como cidadãos tolerantes, justos, autónomos, organizados e civicamente responsáveis.

A vigência deste documento seria de três anos, iniciando-se em um de setembro de 2020 e terminando em 31 de agosto de 2023.

1.3.3. Caracterização da sala

A sala do 1.º ano estava situada no primeiro andar. No mesmo andar estavam situadas outras salas, casas de banho, gabinete de apoio, sala da impressora, biblioteca e escadas de acesso ao piso inferior.

As mesas e cadeiras dos alunos eram de madeira, assim como o armário da sala, a mesa e a cadeira da professora. As mesas estavam dispostas de maneira a garantir que o ambiente fosse acolhedor e a permitir um ambiente harmonioso, pois os alunos poderiam interagir entre si, pela maior proximidade criada com esta disposição - permitindo que houvesse interajuda, sem comprometer o funcionamento das aulas.

A sala de aula possuía uma sala com lavatórios e um espaço de arrumações - onde eram guardados os materiais de papelaria, tintas, etc.

A parede lateral da sala estava revestida por placares onde eram colocados os trabalhos; a parede do fundo era revestida por janelas voltadas para o recreio, que ofereciam iluminação natural; a parede junto à entrada, possuía cacifos e cabides para os alunos deixarem alguns pertences - manuais, caixa de manualidades, dossiers onde arquivavam os trabalhos; e a parede lateral direita, possuía o quadro de giz, o quadro com projetor e a mesa com computador.

Junto à entrada da sala, no corredor, existia um placar onde eram expostos os trabalhos da turma, para que toda a comunidade escolar pudesse ver.

1.3.4. Caracterização do grupo

A turma do primeiro ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico era constituída por vinte e um alunos, dos quais nove eram rapazes e doze eram raparigas. Estava inserida nesta turma uma aluna matriculada no segundo ano, que acompanhava a aprendizagem dos conteúdos do primeiro ano.

Havia nesta turma um grupo de alunos que revelava falta de maturidade, concentração e de autonomia que comprometia a sua aprendizagem, tanto na compreensão dos conteúdos como na aplicação autónoma dos conhecimentos. Encontravam-se com muita dificuldade em acompanhar a aprendizagem dos conteúdos de português e de Matemática quatro alunos; com dificuldade moderada um aluno (que anteriormente padecia de mutismo seletivo, no entanto já participava ainda que com alguma inibição); e com dificuldade apenas nos conteúdos de português dois alunos. As principais dificuldades dos alunos desta turma foram na memorização das letras já aprendidas e compreensão do mecanismo da leitura.

No geral, os alunos desta turma eram crianças respeitadoras que acatavam as regras quando chamadas à atenção, bastante interessadas e recetivas às aprendizagens e a novos desafios propostos. No entanto, existia alguns casos alarmantes, sendo eles:

Uma aluna, diagnosticada com Défice de Atenção e Hiperatividade, que manifestou um comportamento agressivo para com os colegas e adultos da escola; outra aluna que possuía um comportamento violento e desrespeitador para com toda a comunidade escolar; um aluno que manifestava dentro e fora da sala de aula, com muita frequência, comportamentos desadequados ao contexto. Este aluno tinha por hábito levantar-se do lugar e circular pela sala sem autorização; um aluno que apresentava um comportamento muito agitado na sala de aula e agressivo no recreio para com os colegas; uma aluna que se encontrava a repetir o primeiro ano, que possuía um atraso no desenvolvimento global, sendo acompanhada pelos professores de terapia ocupacional, da fala e de necessidades educativas especiais. Esta aluna apresentava um comportamento adequado e apesar das dificuldades, empenhava-se em realizar as tarefas. Revelava falta de autoestima e necessidade de aprovação. A aluna possuía, ainda, um transtorno semelhante à encoprese (não diagnosticado), isto é, não controlava as fezes, depositando-as na roupa e paredes e mantendo-as em contacto com o corpo - afirmava fazê-lo porque pretendia, assim, que a mãe a fosse buscar para ir para casa. De acordo com o observado, o gatilho que despoletava este comportamento passava pela contradição e pela pressão sentida ao ter de realizar determinada tarefa.

No que concerne aos alunos com medidas de suporte a aprendizagem e à inclusão, relativamente à operacionalização do Decreto-Lei n.º 54/2018, de seis de julho, registou-se três alunos que manifestaram dificuldades de aprendizagem de forma consistente, pelo que beneficiaram de Medidas Universais (Artigo 8.º): a) Diferenciação pedagógica, b) Acomodações curriculares e e) Intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos, através do apoio educativo.

Um aluno, E, usufruía de apoio, no âmbito do Português Língua Não Materna. O aluno. A foi diagnosticado com Asperger, e apresentava barreiras à aprendizagem devido a «perturbação de desenvolvimento da linguagem (compreensão e expressão) e alterações no comportamento em caracterização, nomeadamente dificuldades de atenção que poderão vir a configurar PHDA. O aluno beneficiava de Medidas Universais (Artigo 8.º) como: a) Diferenciação Pedagógica; b) Acomodações Curriculares; d) Promoção do comportamento pró-social; e) Intervenção com foco académico ou comportamental. Usufruía igualmente de Medidas Seletivas (Artigo 9.º): c) Apoio Psicopedagógico e d) Antecipação e reforço das aprendizagens. Este aluno beneficiava ainda de Adaptações ao Processo de Avaliação (Artigo 28.º), nomeadamente: diversificação dos instrumentos de recolha de informação, tempo suplementar para realização da prova e leitura de enunciados. A aluna BM apresentava barreiras à aprendizagem, devido a dificuldades na linguagem, memorização,

atenção/concentração e retenção da informação. A aluna apresentava um «atraso global de desenvolvimento». Usufruía de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, nomeadamente de Medidas Universais (Artigo 8.º): a) Diferenciação pedagógica; b) Acomodações curriculares; d) Promoção do comportamento pró-social; e) Intervenção com foco académico ou comportamental. Usufruía igualmente de Medidas Seletivas (Artigo 9.º), como: b) Adaptações curriculares não significativas; c) Apoio Psicopedagógico; d) Antecipação e reforço das aprendizagens. Esta aluna beneficiava ainda de Adaptações ao Processo de Avaliação (Artigo 28.º), nomeadamente: diversificação dos instrumentos de recolha de informação, tempo suplementar para realização da prova e realização de provas adaptadas. Usufruía, semanalmente, de apoio especializado em terapia ocupacional, pelo Centro de Recursos para a Inclusão.

1.3.5. Projeto pedagógico criado e desenvolvido em estágio

Projeto: *“Toda a gente é especial - Desenvolvimento da inclusão no 1º ciclo.”*

Problematização:

Iniciado o estágio na turma de 1º ano, do 1º Ciclo do Ensino Básico, juntamente com o meu par pedagógico, deparamo-nos com alunos com patologias diversificadas. Face à nossa pouca experiência e pouco conhecimento desta área tão específica, tornou-se, inicialmente, numa dificuldade. Porém, a vontade de saber mais e de conseguirmos chegar até aos alunos foi imperativa a essa dificuldade.

Inicialmente não sabíamos como agir para que, de alguma forma, pudéssemos contribuir para o crescimento tanto escolar como de construção pessoal dos alunos. Mas, à medida que nos fomos relacionando com a turma, apercebemo-nos do quão especiais cada um, na sua individualidade, era. Por isso, o nome deste projeto, pois todos são especiais, todos somos especiais. Especial na diferença, nos gostos, na personalidade, nos comportamentos. Especiais.

Tendo em conta que, no segundo estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico com uma turma de 4.º ano, encontrámos falência de integração de alguns alunos, por parte dos pares, decidimos implementar o mesmo projeto nesta nova turma, visando a inclusão de todos os alunos integrantes. Este projeto preconiza a ação, enquanto professoras estagiárias, junto da instituição educativa e do grupo de alunos, tendo em conta as suas especificidades. Para tal, procuramos definir um projeto adequado ao público-alvo, planeado e articulado de acordo com o plano de trabalho do grupo.

O **principal objetivo** deste projeto, comum aos dois níveis de ensino em questão, foi “Desenvolver a Inclusão no 1º Ciclo do Ensino Básico”.

Ao longo da sua implementação, o par pedagógico procurou promover os seguintes **objetivos específicos**:

- Promover e reforçar a educação inclusiva no 1ª Ciclo do Ensino Básico;
- Promover a autoestima, aumentando as capacidades de extroversão;
- Ultrapassar os medos pela inclusão;
- Potenciar os processos educativos de ensino e de aprendizagem, numa perspetiva ativa.

1.3.6. Atividades desenvolvidas no âmbito do projeto:

“Toda a gente é especial - Desenvolvimento da inclusão no 1º ciclo.”

No decorrer da prática educativa múltiplas foram as atividades implementadas com os grupos, porém destaque, de seguida, as atividades que mais se enquadraram nos objetivos do Projeto de Intervenção, assim como as atividades que os grupo mais gostaram:

Atividade: “O meu corpo”

Objetivos:

- Adquirir conhecimento sobre si próprio/a, desenvolvendo atitudes de autoestima e de autoconfiança;
- Valorizar a sua identidade e raízes, respeitando outros povos e outras culturas, reconhecendo a diversidade como fonte de aprendizagem para todos;
- Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas.

Descrição da atividade:

A atividade “O meu corpo” foi dinamizada ao longo de uma semana, sendo transversal a várias áreas de conteúdo: Expressões: artes visuais, Estudo do Meio e Português.

A aula de estudo do meio foi iniciada com a apresentação do tema: “O meu corpo”. Posto isto, questioneei a turma acerca do que achavam que iríamos falar. Parte da turma respondeu que iríamos abordar as características de cada um.

De seguida, coloquei uma música do corpo humano, de forma que os alunos se apropriassem das palavras (partes do corpo) e tivessem um momento de descontração. Posteriormente apresentei um PowerPoint com as partes do corpo humano e as características que diferem meninos e meninas e, em conjunto, professora e alunos, foram identificando as partes constituintes, conduzindo-os a identificar o que os difere - órgão sexual - e a comunicar as suas ideias acerca do tema, respeitando as dos colegas.

Numa aula seguinte, partindo da abordagem do tema, solicitei que os alunos procedessem ao desenho e pintura das figuras menino e menina - isto é, que desenhassem as partes que constituem o corpo dos meninos e meninas - com recurso a lápis e canetas - mobilizando os conhecimentos adquiridos.

Após realizar a explicação da tarefa, conversei com os alunos sobre o facto de o que torna alguém menina ou menino é o corpo, dando ênfase à ideia de que as meninas podem ter cabelo curto e usar azul e de os meninos poderem ter cabelo comprido e usar cor-de-rosa, por exemplo.

No final da tarefa, pedi que os alunos apresentassem os seus desenhos à turma, explicitando as suas escolhas, e que os restantes colegas comentassem.

A segunda aula de Estudo do Meio foi iniciada com a abordagem do tema das diferenças. Comecei por explicar que todos temos características diferentes e que são elas que nos tornam únicos. De seguida, procedi à leitura do livro “Os meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares e, após a leitura, conversei sobre a questão de termos todos cores diferentes, abordando de forma que todos entendessem a questão da melanina da pele e das questões de hereditariedade. Como a turma tem dois alunos oriundos da Roménia e de Angola, ou seja, de pele muito clara e de pele mais escura, este tema foi bastante debatido por parte dos alunos. Encontrámos uma forma simples de lhes explicar que nos países com muito sol, as pessoas precisavam de estar mais protegidas e preparadas para o sol, como era o caso do aluno de Angola e, por isso, tinha a pele mais escura que também se deve à parte da hereditariedade, sendo esta reconhecida pelos alunos como características que “trazemos dos nossos pais”. Depois, havendo assim troca de ideias, chegaram à conclusão de que as pessoas que tinham pele mais escura até estavam mais protegidas do que as de pele mais clara.

Constatámos, por isso, que os alunos desta turma viam a diferença como algo pouco importante, na medida em que se consideram todos iguais, tentando sempre aceitar a diferença do outro, independentemente de ser de outra etnia, raça ou país, de ser menino ou menina.

Dando seguimento ao tema, na aula seguinte – Expressões – apresentei à turma a tarefa que iriam realizar: Teriam de fazer um autorretrato, isto é, fazer um desenho seu, tendo em conta as suas características. De seguida, pedi que, à vez, se dirigissem à porta de entrada

(espelhada) e que se colocasse em frente ao espelho e observassem as características do seu rosto com atenção. Depois, deviam desenhar, numa folha de papel, o seu rosto com todas as características que observaram e o seu corpo.

Depois de desenharem, tinham de dar expressividade ao seu autorretrato através da pintura (canetas, lápis de cor, lápis de cera).

Os alunos demonstraram muita satisfação e empenho na realização da tarefa, tendo-nos apresentado obras bastante produzidas e adequadas.

No final, tinha como objetivo pedir que cada um apreciasse o seu trabalho e o dos colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação, no entanto o tempo mostrou-se um entrave à sua concretização. Ainda assim, fui a cada lugar pedir que explicassem as suas criações e falassem um pouco sobre elas.

A última tarefa ocorreu em Estudo do Meio e foi iniciada propondo a realização de um jogo, o que despertou imensa curiosidade e entusiasmo na turma. O jogo era o “Quem é quem”, que consistia em, à vez, todos os alunos descreverem um colega de acordo com as características estudadas – tom de pele; cor do cabelo e dos olhos; cabelo liso ou encaracolado – para os restantes adivinharem quem era.

Toda a turma teve oportunidade de participar e de pôr em prática os conhecimentos que adquiriu. No final, apresentaram-me o seu contentamento, pedindo que o jogo fosse realizado mais vezes.

Figura 8

Apresentação PowerPoint – jogo



Figura 9

Atividade “autorretrato”



Atividade: “Pintura com Sal”

Objetivos:

- Estimular a criatividade, sensibilidade e a capacidade de expressão, percepção e de organização.
- Estimular a concentração,
- Promover a comunicação
- Desenvolver o espírito de partilha e interajuda.

Descrição da atividade:

A atividade “pintura com sal”, integrada na área de conteúdo de Expressões: artes visuais, embora pareça simples, foi uma das atividades mais mencionadas e apreciadas pelo grupo. No início da aula a professora apresentou a atividade a realizar.

Por cada aluno distribuiu uma folha branca onde teriam que realizar, a lápis de carvão, um desenho livre. De seguida, com o auxílio do pincel, teriam de contornar o desenho com cola branca e, de imediato, depositar o sal por cima da cola e deitar fora o excedente de sal. Por fim, tinham de pintar o desenho (por cima do sal), com recurso a guaches.

A maioria da turma mencionou como fascinante ver como a tinta (bem diluída em água) “se espalha” no sal. Os cristais de sal absorvem a tinta e vão fazendo-a misturar e alastrar-se, sem cair no papel.

Esta atividade foi bastante bem conseguida, não só promoveu a criatividade - de forma lúdica e prazerosa - e a colaboração entre pares (alguns alunos ajudaram-se mutuamente), como desenvolveu capacidades como motricidade fina e o sentido estético.

Figura 10

Processo de colocar sal em cola branca



Figura 11

Trabalhos finais da atividade “Pintura com sal”



1.4. Caracterização do contexto de estágio em 1º Ciclo: 4º ano

1.4.1. Caracterização da instituição

A Escola Básica onde foi realizado estágio em 4º ano de escolaridade, era uma escola de tipologia P3, construída em 1984. A escola era constituída por onze salas de aula, distribuídas por dois blocos. Cada bloco tinha dois pisos com três salas e uma zona comum.

Aquando da realização do estágio tinha um total de 124 alunos, distribuídos pelas seis turmas existentes (uma turma de 1º ano; duas de 2º ano; duas de 3º ano e uma turma de 4º ano).

As turmas funcionavam em regime normal, existindo ainda uma sala UAE (Unidade de Apoio Especializado à Educação de Alunos com Multideficiência) e uma sala UEE (Unidade de Ensino Estruturado). Possuía também um polivalente, espaço onde os alunos passavam os intervalos nos dias de chuva. De realçar ainda a existência de uma biblioteca integrada na rede de bibliotecas escolares, de uma sala de professores, de um gabinete da Coordenação do estabelecimento, de uma reprografia, de uma cozinha, de casas de banho e de arrecadações. O refeitório funcionava num anexo inaugurado em outubro de 2007.

1.4.2. Modelo pedagógico e Projeto educativo da instituição

Projeto educativo do Agrupamento caracterizado no tópico “**1.3.2. Modelo pedagógico e Projeto educativo.**”

1.4.3. Caracterização da sala

A sala do 4º A, estava situada no primeiro andar. No mesmo andar estavam situadas outras duas salas, casas de banho (feminina e masculina) e escadas de acesso ao piso inferior.

As mesas e cadeiras dos alunos eram de madeira, assim como os armários da sala, a mesa e a cadeira da professora. As mesas estavam dispostas com o propósito de que o ambiente fosse harmonioso, permitindo aos alunos que houvesse interajuda sem comprometer o funcionamento das aulas ou a quebra do protocolo da Covid-19.

A parede do fundo da sala estava revestida por placares onde eram colocados os trabalhos; as paredes laterais revestidas por janelas que ofereciam iluminação natural, voltadas para o recreio; a parede junto à entrada, possuía armários para os alunos deixarem alguns pertences - manuais, caixa de manualidades, dossiers onde arquivavam os trabalhos; e parede lateral direita, que continha o quadro de giz, o quadro com projetor e a mesa com computador. Junto à entrada da sala existia um placar onde eram expostos os trabalhos da turma, para que toda a comunidade escolar pudesse ver.

1.4.4. Caracterização do grupo

A turma do 4.º ano de escolaridade era constituída por 23 alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos de idade, sendo que doze eram raparigas e onze eram rapazes. Esta turma era acompanhada desde o 1.º ano de escolaridade pela professora titular e, por essa mesma razão, existia um conhecimento bastante alargado da professora sobre esta turma.

Relativamente às dificuldades da turma, no português, estas incidiam mais na ortografia e na produção escrita; na Matemática a grande dificuldade incidia na compreensão de enunciados e na resolução de problemas; e, no Estudo do Meio, a compreensão e aplicação de vocabulário específico.

No que diz respeito às atitudes e valores, era uma turma onde o conflito durante os intervalos era recorrente, embora fossem sempre resolvidos através do diálogo, da reflexão e do pedido de desculpas, consciencializando os alunos do que está errado. Num modo geral, existiam alguns alunos mais inquietos e distraídos que se dispersavam a si e aos outros, fazendo com que isso interferisse nas avaliações e resultados. Alguns alunos dependiam bastante de uma ajuda constante e por essa razão existia uma grande falta de autonomia. Aliando-se a essa questão, havia uma fatia da turma onde a falta de hábitos de estudo e a não resolução dos trabalhos de casa, eram visíveis aquando da aquisição e consolidação de conhecimentos.

Relativamente aos alunos com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, estes eram:

O aluno 1, que apresentava barreiras à aprendizagem de natureza cognitiva e emocional. O aluno beneficiou de Medidas Universais (Art. 8.º): a) Diferenciação pedagógica; b) Acomodações curriculares; d) Promoção do comportamento pró-social; e) Intervenção com foco académico individual; Medidas Seletivas (Art. 9.º): b) Adaptações curriculares não significativas às disciplinas de português e matemática; c) Apoio psicopedagógico e d) Antecipação e reforço das aprendizagens e de Adaptações ao Processo de Avaliação (Art. 28º), nomeadamente, tempo suplementar para realização da prova; a leitura de enunciados e utilização de sala separada. Usufruiu de apoio de educação especial.

A aluna 2, apresentava barreiras à aprendizagem devido à problemática de mutismo seletivo. A aluna beneficiou de Medidas Universais (Art. 8.º): a) Diferenciação pedagógica; b) Acomodações curriculares; d) Promoção do comportamento pró-social; e) Intervenção com foco académico, comportamental e em pequeno grupo; Medidas Seletivas (Art. 9.º): b) Adaptações curriculares não significativas às disciplinas de português e matemática; c) Apoio psicopedagógico e d) Antecipação e reforço das aprendizagens e de Adaptações ao Processo de Avaliação (Art. 28º), nomeadamente, tempo suplementar para realização da prova; a leitura de enunciados e utilização de sala separada. Usufruiu de apoio de educação especial.

Relativamente à operacionalização do Decreto-Lei n.º 54/2018, de seis de julho, após a avaliação global da turma, registou-se que os alunos 3, 4 e 5 beneficiariam de Medidas Universais (Art.8.º): a) Diferenciação pedagógica; b) Acomodações curriculares; c) Enriquecimento curricular; d) Promoção do comportamento pró-social; e) Intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos. Importa, ainda, referir que estes alunos usufruíam de Adaptações ao Processo de Avaliação (Art. 28º): a diversificação dos instrumentos de recolha de informação; tempo suplementar para realização da prova; a leitura de enunciados e a utilização de sala separada.

Os três alunos mencionados anteriormente usufruíram de apoio educativo, de forma a colmatar as suas dificuldades nos diversos conteúdos curriculares. O apoio foi dado em contexto de sala de aula tendo incidido, principalmente, no desenvolvimento de capacidades de leitura, expressão escrita, raciocínio e cálculo matemático.

1.4.5. Projeto pedagógico criado e desenvolvido em estágio

Projeto pedagógico comum aos dois níveis de ensino – 1º e 4º ano – descrito em “**1.3.5. Projeto pedagógico criado e desenvolvido em estágio**”.

1.4.6. Atividades desenvolvidas no âmbito do projeto:

“Toda a gente é especial - Desenvolvimento da inclusão no 1º ciclo.”

No decorrer da prática educativa múltiplas foram as atividades implementadas com os grupos, porém destaque, de seguida, as atividades que mais se enquadram nos objetivos do Projeto de Intervenção, assim como as atividades que os grupo mais gostaram:

Atividade: Poema Visual: Caligrama - “Dia de Portugal, de Camões e das Comunidades Portuguesas”.

Objetivos:

- Estimular a criatividade, sensibilidade e a capacidade de expressão, perceção e de organização.
- Estimular a concentração,
- Promover a comunicação
- Desenvolver a interajuda
- Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas.

Descrição da atividade:

A presente atividade, transversal a várias áreas de conteúdo, tais como: Expressões: artes visuais, Estudo do Meio e Português, consistiu na realização de um Poema visual – Caligrama.

A professora estagiária apresentou à turma a tarefa a realizar e procedeu à sua explicação - começou por apresentar imagens a título de exemplo, tendo explicado em que consiste um caligrama. Uma vez que nessa mesma semana existiria um feriado nacional, o “Dia de Portugal, de Camões e das Comunidades Portuguesas”, propôs que esse fosse o tema das criações da turma.

O segundo momento consistiu no questionamento, à turma, da razão pela qual se celebra este dia. Dado que a turma mostrou não conhecer as razões, a estagiária procedeu à explicação, mencionando Luís Vaz de Camões e a sua obra que enaltece os feitos dos portugueses; as comunidades portuguesas e os símbolos nacionais.

O caligrama é um modo de organização em que as formas da expressão escrita enunciam uma figura, isto é, através do texto forma-se um desenho. Assim, solicitou-se que os alunos, numa folha branca A4, compusessem símbolos nacionais utilizando frases como: “Dia de Portugal e das Comunidades Portuguesas”; “Dia de Portugal”, entre outras.

O objetivo destas produções era que os alunos procurassem simular pela forma da escrita o conteúdo figurativo dos símbolos que representam a nação.

Inicialmente, após ouvirem a explicação, os alunos mostraram algumas dificuldades em compreender os processos de criação de um caligrama, contudo, assim que iniciaram a criação e tomaram consciência das múltiplas criações que poderiam realizar, demonstraram entusiasmo e motivação.

No final, a turma demonstrou muito agrado na realização da tarefa, tendo apresentado trabalhos cuidados, criativos e que cumpriam os objetivos propostos. A avaliação da atividade foi realizada tendo em conta o processo, a criatividade dos alunos, o sentido estético, o cuidado e o empenho. No final da semana, os alunos foram questionados acerca das atividades e tarefas mais significativas, tendo a maioria da turma indicado esta atividade como uma das mais apreciadas.

Figura 12

Caligrama

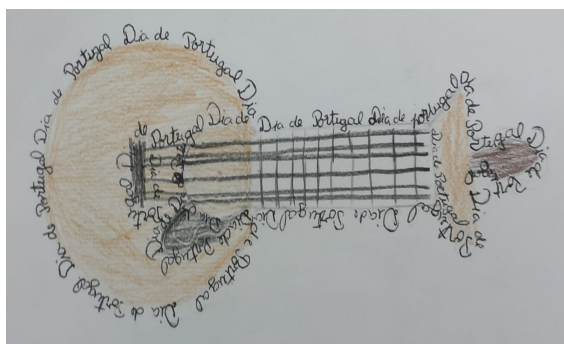


Figura 13

Exposição dos trabalhos na entrada da escola



Atividade: Produção escrita orientada

Objetivos:

- Utilizar técnicas específicas para organizar a informação.
- Planificar textos de acordo com o objetivo, o destinatário, o tipo de texto e os conteúdos.
- Redigir um texto de acordo com as convenções gráficas e ortográficas e diversificando os mecanismos de coesão e coerência.
- Superar problemas associados ao processo de escrita por meio da revisão com vista ao aperfeiçoamento de texto.

Descrição da atividade:

A presente atividade, inserida na área de conteúdo de português, consistiu na realização de uma produção escrita orientada.

A professora estagiária dispunha de cartões que forneciam indicações de como iniciar a produção escrita; como concluir; o espaço e tempo da ação; bem como das personagens intervenientes e, à vez, cada aluno retirou um cartão de cada uma das categorias, que lhe fornecia tais informações. No caderno diário cada aluno teria de colocar o título e apontar as indicações, fundamentais para a realização do exercício, que os cartões lhes forneceram. Esta ação não só permitiu que os alunos planificassem e organizassem a estrutura do seu texto, como facilitou, posteriormente, a correção, por parte das professoras das produções finais.

No final, foi solicitado que cada aluno lesse à turma a sua produção escrita, existindo espaço para que cada aluno realizasse o seu comentário e apreciação.

Esta atividade possuía uma elevada complexidade, pois era de grande exigência cognitiva. A escrita criativa, ainda que orientada, não só se assume como um espaço de liberdade de expressão e de escrita, como também um espaço de ficção, de descoberta e que permite a mobilização de conhecimentos. Os alunos não só têm de conseguir redigir de acordo com o objetivo e os conteúdos, mas também de acordo com as convenções gráficas e ortográficas e diversificando os mecanismos de coesão e coerência.

Nesta medida, a organização e gestão da atividade teve em conta que a produção de um texto implica que o aluno mobilize conhecimentos relativos ao nível da organização global do texto, ao nível das relações entre as partes e frases do texto, ao nível da própria construção frásica e, por outro, ao nível da relação com o contexto, a intencionalidade comunicativa do texto, assim como o tema e os conteúdos que nele devem conter.

O processo de escrita não deve ser apressado ou confinado a um momento exíguo de uma aula e neste sentido, foi permitido que ocupassem a aula seguinte.

A avaliação da atividade não se baseou somente no produto, mas também avaliando todo o processo e a progressão do aluno.

No que respeita à avaliação dos textos, esta partiu de indicadores como “Usa adequadamente maiúsculas e minúsculas”; “Aplica regras dos sinais de pontuação”; “Escreve legivelmente”; “Escreve com correção ortográfica”; “Escreve gerindo corretamente o espaço da página”; “Escreve parágrafos coesos e coerentes” e “Escreve evitando repetições”.

A partir da análise dos dados recolhidos verificou-se que os alunos apresentaram maioritariamente pouca dificuldade. O indicador que registou um maior número de desempenhos negativos foi “Escreve com correção ortográfica”, sendo que as falhas registadas na maioria dizem respeito à transcrição entre os sistemas fonológico e ortográfico (ex. problemas na utilização de m/n, s/z, ão/am, h, e/i) e às formas da oralidade corrente, problemas de acentuação gráfica, mudança de parágrafo, repetição de ideias e construção frásica.

Em função do progresso dos alunos, houve especial atenção na transmissão do feedback, pois é fundamental que o aluno entenda o que já sabe e o que ainda precisa de aprender.

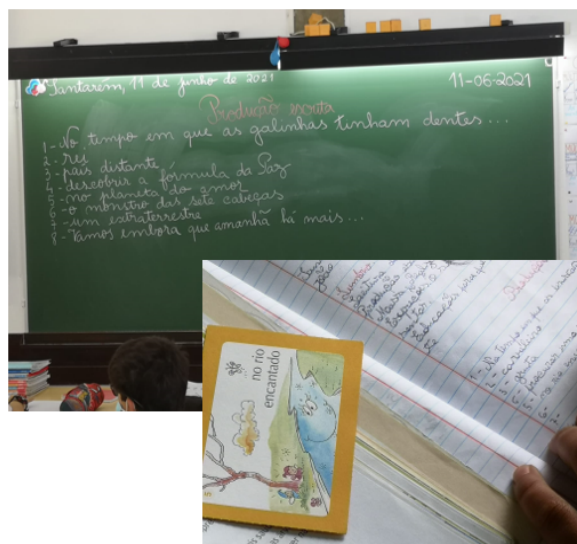
Figura 14

Cartões da atividade (exemplo)



Figura 15

Exemplo de passos a seguir para a “Produção escrita orientada”



1.5. Percurso de desenvolvimento profissional

Neste ponto reflito sobre o meu percurso no desenvolvimento de competências profissionais no decorrer das minhas práticas educativas supervisionadas.

Ao iniciar cada período de estágio procurei que a minha preparação se debruçasse sempre em leituras que visassem compreender e conhecer devidamente a idade e as respetivas características das crianças/alunos com os quais iria contactar

Cada prática supervisionada iniciou-se com um período de observação que me permitiu a integração nas instituições e nos grupos, possibilitando conhecer, acompanhar e compreender os grupos e algumas das suas necessidades, antes de iniciar a intervenção.

Em todas as práticas tive oportunidade de realizar questões às educadoras e professoras cooperantes, que se disponibilizaram a fornecer todas as informações necessárias, relacionadas com a organização do tempo, das rotinas, das características do grupo/ turma ou com qualquer dúvida que eu tivesse.

No que diz respeito à integração na comunidade escolar, esta foi bastante natural em todas as práticas. Considero, que desde logo, consegui estabelecer boas relações com educadores, professores e funcionários. No geral, considero que sempre me integrei bem, mostrando-me pronta a colaborar em tudo, dentro e fora da sala.

Relativamente à relação com os grupos, considero que consegui criar, de imediato, laços afetivos com todos eles. Procurei ter um olhar afetivo, sensível e atitudes que evidenciassem o interesse por cada aluno/criança e em participar nas suas conquistas.

A criação deste vínculo afetivo permitiu-me conhecer as suas motivações, necessidades, interesses e dificuldades e, assim, promover atividades lúdicas, estimulantes e significativas, mantendo um ambiente confortável e seguro. Ao tirar partido das especificidades de cada criança/ aluno promovi experiências enriquecedoras, onde estimei o interesse por vários temas presentes no nosso quotidiano, trazendo para sala diversidade de matérias (digitais e físicos); incentivando-as a fazer opções e a tomar decisões, respeitando as suas escolhas e descobertas; dando apoio às ações e à linguagem, incitando a comunicação; ajudando a resolver problemas e a encontrar alternativas e encorajando a interação e a colaboração entre todos.

Deste modo, considero ter realizado intervenções adequadas, dinâmicas e potencializadoras de aprendizagens transversais, que emergiram da ação e da co-construção entre crianças e adultos.

Ao longo dos estágios revelei possuir competências científicas e curriculares para sustentar todas as práticas, tendo especial atenção aos conhecimentos que transmitia e à forma como o fazia.

No que concerne às dificuldades sentidas, inicialmente, estas diziam respeito a aspetos relacionados com a intervenção com as crianças/alunos que padeciam de patologias e/ou necessidades educativas especiais, algo que facilmente superei após alguma consulta bibliográfica.

Por vezes senti dificuldade em acalmar os grupos, pois demonstravam muita agitação em alguns períodos do dia. Esta agitação e euforia eram influenciadas não só pelas características individuais dos alunos, mas também pelo facto de serem grupos de grande dimensão. No entanto, creio ter realizado um bom trabalho ao diversificar os métodos de retorno à calma, o que contribuiu para um ambiente educativo calmo e equilibrado.

Nos estágios em 1º ciclo, inicialmente, tive dificuldade em lidar com a insegurança nas ações. Apesar de termos total liberdade para agir em conformidade com aquela que seria a nossa intencionalidade educativa, considero que me senti limitada pelo facto de a turma mostrar resistência a novos métodos.

Durante este percurso, talvez, a principal dificuldade se remetesse para a gestão do tempo, tanto pela extensão das atividades como pela rápida concretização das mesmas. Assim, através da ajuda da professora cooperante e através da elaboração de planificações o mais descritivas possível, evidenciando todos os momentos educativos com tempos definidos, consegui superar a dificuldade, passando a ser uma aprendizagem que me irá acompanhar ao longo da vida profissional.

Por fim, destaco o maior entrave sentido ao longo de todo o percurso: a Covid-19. Embora a pandemia não condicionasse o trabalho, limitou-o... No sentido em que deixamos de poder fazer coisas que anteriormente faríamos com naturalidade - desde uma simples troca de afeto, a dançar a pares ou até mesmo estar sentado lado a lado.

Replanificar todas as atividades tendo em conta que teríamos de extinguir o contacto físico, foi uma tarefa que exigiu todo um planeamento ao detalhe. Em contexto de jardim de infância condicionou o trabalho enquanto par pedagógico, uma vez que a intervenção foi realizada por turnos (manhã ou tarde) e, por essa razão, condicionou o trabalho cooperativo entre estagiárias e a observação das dinâmicas de grupo ao longo do dia.

No estágio em 1º ano, na terceira semana de intervenção, as medidas do governo face à conjuntura atual da covid-19, exigiram que as aulas presenciais fossem suspensas. Um novo confinamento, trouxe toda uma responsabilidade acrescida, a de preparar e planificar aulas à distância - apesar de serem lecionadas exclusivamente pela professora cooperante. O regresso às aulas presenciais, com o mesmo grupo, mostrou-se outro desafio. A turma, como era expectável, encontrava-se noutra nível e com outras dificuldades - apresentou-se com mais maturidade e com uma exigência superior. Esta quebra influenciou a dinâmica da turma e, conseqüentemente, da professora e da restante equipa pedagógica. No entanto, o tempo em que a prática esteve em suspenso permitiu-me olhar de outra forma para toda o percurso,

permitindo-me reavaliar e melhorar determinados aspetos que considerava que assim o mereciam. Embora a exigência fosse maior, a necessidade de desafio e de me superar também o eram. E nesse sentido, apesar de todos os constrangimentos, considero que o regresso ditou uma evolução significativa da minha prática interventiva. Toda essa bagagem que esta experiência me trouxe, permitiu-me abraçar a nova prática (estágio seguinte) com entusiasmo e vontade de experienciar, aprender e progredir mais.

Em suma, compreendi a importância de planejar a prática de forma cuidada e aprofundada e de gerir o tempo, pois, este planeamento rigoroso e cuidado transmite não só a quem está a lecionar, mas também aos alunos, segurança.

As planificações vão-se tornando, com a prática, cada vez mais coesas e de fácil concretização, conseguindo orientar o trabalho de um educador/professor, de forma a alcançar os resultados pretendidos. Neste sentido, uma das práticas que adotei passou por estudar/pesquisar antes de qualquer intervenção, pois um professor seguro e confiante formará, certamente, alunos confiantes e seguros de si.

Entendi, igualmente, que cada criança/aluno tem ritmos e formas de aprendizagens diferentes, portanto é fundamental diversificar estratégias nos momentos de atuação, como forma de facilitar as aprendizagens dos alunos, individualizando e flexibilizando a prática consoante as capacidades e necessidades, recorrendo a materiais variados.

Concluindo, encaro toda a minha prática como fundamental para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que errei, acertei, modifiquei e adaptei, com o intuito de fazer sempre melhor e contribuir da melhor forma para o desenvolvimento de cada aluno.

As sugestões, debates, partilhas e conselhos das educadoras, professoras titulares e das professoras-supervisoras tiveram papel preponderante para a minha reflexão sobre as ações e sobre os aspetos que poderia melhorar a cada intervenção.

Para finalizar, tal como Dewey (2002, citado em Lopes & Silva, 2009, p.9) entendo que “a escola deve ser um ambiente de vida e trabalho onde tanto os professores como os alunos, numa atividade partilhada, aprendem e ensinam ao mesmo tempo”. O processo de ensino-aprendizagem é uma atividade conjunta, onde professor e aluno trocam conhecimentos e experiências. Ensinar não existe sem aprender. Assim, termino com a certeza de que desenvolvi capacidades, mobilizei conhecimentos e, no decorrer de todo o meu percurso formativo, ensinei e aprendi muito.

1.6. Percurso Investigativo

O questionamento sobre os medos no dia-a-dia das crianças e das estratégias para lidar com eles, surgiu durante os estágios realizados em contexto de Creche e Jardim de Infância.

O que se observou durante esse período, permitiu verificar que os medos estão presentes ao longo de todo o desenvolvimento da criança. No entanto a atitude das pessoas que as acompanham tem um papel preponderante na evolução dos seus medos.

Ainda que durante as práticas de ensino supervisionado tenha observado medos típicos de cada fase de desenvolvimento, o primeiro olhar reflexivo sobre o tema ocorreu em contexto de Creche, após observar a reação de uma criança sempre que via uma aranha ou perante situações desconhecidas (medo do desconhecido). Nessas situações a criança gritava, gesticulava descontroladamente e padecia de tremores e suores frios. Neste caso o medo condicionava a criança e a sua capacidade de enfrentar situações do seu dia-a-dia. Perante esta situação, senti necessidade de pesquisar sobre o assunto e de procurar estratégias que me permitissem auxiliar esta criança.

Deste modo, surgiu o meu interesse pelo tema, que mais tarde se demonstrou pertinente uma vez que nos estágios seguintes observei situações semelhantes à anterior. O meu conhecimento sobre o tema permitiu-me criar as minhas próprias estratégias para tranquilizar estas crianças.

Aquando da escolha do tema de investigação, não tive quaisquer dúvidas em escolher os medos na infância, pois era um tema de interesse que já havia desenvolvido em todos os contextos, Creche, Jardim de Infância e 1º ciclo.

No pré-escolar e no 1º ciclo a abordagem ao tema ocorreu de semelhante forma, passando por, primeiramente, questionar o que era o medo, tendo obtido respostas, surpreendentemente, corretas do ponto de vista científico; de seguida apresentar um livro relacionado com o tema e após a leitura, questionar individualmente cada criança/aluno acerca do seu medo. Posteriormente, solicitar a cada criança/aluno que realizassem um desenho sobre os seus medos e o comentassem.

No seguimento desse questionamento e observação, foi feita uma revisão de literatura sobre o tema da investigação a realizar, de modo a compreender, segundo diferentes opiniões e experiências, os Medos. Mais tarde, foram realizadas entrevistas a educadores, psicólogo e professores a fim de conhecer as suas conceções sobre os medos e as estratégias utilizadas.

Parte II: Exercício Investigativo

Neste segundo capítulo estará presente todo o percurso de investigação acerca do tema “Os medos na Infância”, cujo objetivo é conhecer os medos mais frequentemente identificados nas crianças de Jardim de Infância e 1º ciclo e conhecer concepções e estratégias utilizadas pelos educadores, psicólogos e professores perante situações de medo, ocorridas em contexto de Jardim de Infância e 1º ciclo do Ensino Básico.

O tema da investigação emergiu durante a prática de ensino supervisionada e foi iniciado com algumas questões que surgiram sobre o tema. Estas questões mais tarde obtiveram resposta através das entrevistas e do desenho comentado realizado a crianças e alunos de Pré-escolar e 1º Ciclo e através de entrevistas realizadas a educadoras, psicóloga e professoras de 1º ciclo.

2.1. Contextualização da investigação

Todas as crianças experienciam medos ao longo do seu desenvolvimento. Embora sejam importantes, uma vez que apresentam a função de alertar e proteger face a situações de perigo, alguns tornam-se desproporcionados e persistentes ao longo tempo. Nestes casos o medo pode condicionar o funcionamento da criança e alterar a sua capacidade para enfrentar situações quotidianas (Baptista, 2000; Brazelton, 2018).

A entrada na escola (Creche, Jardim de Infância, 1º Ciclo) implica o aumento do número e do tipo de tarefas de desenvolvimento que as crianças encontram (Collins et al., 1995). O contacto com uma nova realidade, onde estão implícitas as relações com espaços, pessoas e rotinas, que anteriormente eram desconhecidas para a criança, podem proporcionar sentimentos de medo e insegurança. Durante este período as crianças separam-se dos pais e é expectável que sejam capazes de manter um relacionamento social com os pares, bem como de apresentar resultados ao nível da aprendizagem (Ferreira et al., 2010).

Neste sentido, a atitude das pessoas que acompanham a criança tem um papel preponderante na evolução dos medos, pois compete-lhes auxiliar a criança nas mudanças resultantes do crescimento e do desenvolvimento cognitivo e emocional, ao estimular competências de autorregulação e ao despertar e motivar para o desenvolvimento do seu autoconceito, encontrando estratégias adequadas para lidar com os seus medos (Collins, Harris & Susman, 1995; Ramalho, s.d).

Por essa razão a questão de investigação do presente estudo é: “Como se caracterizam os medos das crianças, quais os principais temas e que estratégias utilizam os educadores e professores de Jardim de Infância e Primeiro Ciclo?”.

A investigação debruçar-se-á sobre as seguintes questões:

Q1: Quais os principais medos das crianças de pré-escolar e primeiro Ciclo do Ensino Básico?

Q2: Que outras características surgem nos medos, a nível da frequência, reações, entre outros?

Q3: De que modo os medos se repercutem no desenvolvimento das crianças?

Q4: Quais as concepções dos professores, psicólogos e educadores sobre o tema?

Q5: Quais as estratégias utilizadas por professores, educadores e psicólogos perante situações de medo ocorridas nos contextos?

Estas questões orientadoras sustentam e servem de ponto de partida da investigação. Ao longo do trabalho apresentam-se as respostas, mediadas por entrevistas e desenhos comentados.

2.2. Enquadramento Teórico

Nesta secção iremos apresentar a definição do conceito de Medo, abordar o Medo no desenvolvimento da criança, apresentar estratégias de intervenção e, por fim, apresentar a importância da Inteligência Emocional: Regulação do medo.

2.2.1 O Medo: Conceito

O medo insere-se nas emoções básicas do ser humano, pertencendo às de carácter negativo/ desagradável, e constitui um forte delineador da personalidade (Ainsworth, 1981, citado em Ferreira et al., 2010). Define-se como uma reação emocional a um perigo específico, que pode ser real ou imaginário. Esta reação trata-se de uma variação psicológica e física que é desencadeada por um estímulo, que coloca o indivíduo num estado de alerta e, conseqüentemente, de resposta a esse incitamento, ou seja, é uma resposta emocional que permite ao ser humano resistir a situações que considera ameaçadoras ou de perigo. Sendo uma emoção presente ao longo de todo o desenvolvimento, considera-se que a sua manifestação - associada à produção de adrenalina e a uma rápida aprendizagem sobre como controlar o medo - é um processo evolutivo que permite a sobrevivência (Arruda, 2014; Baptista, 2000; Bisquerra, 2003; Brazelton, 2018; Damásio, 2000; Ferreira et al., 2010; Morris & Kratochwill, 1983).

De acordo com um estudo realizado em adultos por Hallowell (1938, citado em Ferreira et al., 2010), verificou-se que os medos se alteram consoante a idade, género, classe socioeconómica e outras variáveis de natureza individual ou social. A este respeito, Ferreira et al. (2010) enfatiza que o medo, para além da função de proteção assume dimensões sociais e culturais, em conformidade com o meio social e os grupos em que o indivíduo se insere.

Corroborando com a afirmação anterior, Schoen e Vitalle (2012) argumentam que “a dificuldade na resolução das tarefas psicossociais torna o indivíduo mais suscetível a medos e inseguranças” (p.73).

Esta emoção básica desagradável, pode ser considerada adaptativa ou mal adaptativa. O medo adaptativo ou normativo, isto é, os medos normais ou medos desenvolvimentais, manifestam-se perante um potencial perigo ou ameaça real - animais, objetos, pessoas e situações universais - e desaparecem com a ausência/afastamento desse estímulo (Roberto, Miranda & Cavadas, 2011; Sampaio, Martins & Oliveira, 2007). A reação a estes medos, uma vez que é adaptativa, tem como função alertar e proteger, física e psicologicamente, os indivíduos de situações consideradas perigosas (Ainsworth, 1981, citado em Ferreira et al., 2010; Schoen & Vitalle, 2012).

Portanto, podemos afirmar que o medo se trata de uma manifestação a uma potencial ameaça, que põe em ação mecanismos de defesa para lidar com a situação. Schoen e Vitalle (2012) acrescentam que, perante essas situações, ocorre a libertação de “um fluxo de energia que pode ser empregado em qualquer ação que se faça necessária, buscando estratégias para enfrentar o perigo” (p.73), isto é, tal como Brazelton (2018) referiu, acontece a libertação de adrenalina usada para agir na confrontação com o perigo/ameaça.

Embora seja considerado normal em determinadas fases do desenvolvimento, existem situações em que os medos são considerados desapropriados. Quando aparecem num período desenvolvimental errado ou persistem, para lá do período normal (superior a 6 meses), são considerados medos mal adaptativos, pois baseiam-se em avaliações incorretas de ameaça ao bem-estar (Almeida, Dias & Rato, 2002). Segundo Schoen e Vitalle (2012) o medo desproporcional não se relaciona com a situação real e não é passível de se reduzir à medida que se enfrentam situações idênticas, sendo provável que, nestas situações, ocorra um evitamento. As mesmas autoras justificam que “para algumas pessoas, os medos intensos de objetos ou situações específicas prejudicam sua capacidade de enfrentá-los” (p.73). Estes medos patológicos ao adquirirem uma maior intensidade, interferindo nas atividades diárias e na capacidade de os enfrentar, requerem intervenção, sendo necessária ajuda profissional (Schoen & Vitalle, 2012).

2.2.2. O Medo no Desenvolvimento da Criança

A infância, de acordo com Mash e Dozois (2003), é retratada como uma fase em que ocorrem rápidas aprendizagens e mudanças ao nível do desenvolvimento e onde nem sempre é perceptível o limiar dos comportamentos normais e patológicos. O autor Brazelton (2018), afirma que as crianças:

“À medida que tomam consciência dos seus próprios sentimentos agressivos, tornam-se também receosas da agressividade por parte de outras pessoas e situações. Ao mesmo tempo que se sentem evoluir e tornar mais independentes, precisam também de sentir receios que as impeçam de ir demasiado longe” (p.321).

Mash e Dozois (2003), consideram que os medos advêm da capacidade da criança em assimilar potenciais perigos e, ao mesmo tempo, da incapacidade de entender a situação e de a controlar. Os autores referem ainda que esta emoção deve ser tida como algo natural no desenvolvimento das crianças. Portanto, o medo não só tem a função de alerta, como também de proteção face aos perigos que possam surgir.

Reforçando a ideia acima mencionada de que o medo é um fator biológico de defesa e proteção, Martins (1990, citado em Condeço, 2015, p.33) afirma que “(...) a experiência do medo é universal e muito frequente, particularmente na infância, sinalizando a vulnerabilidade das crianças face a diversas situações que sucedem as suas possibilidades de gestão e controlo”. A respeito disto, Viana (s.d., citado em Condeço, 2015, p.33) afirma que a:

“infância é a idade, por excelência, do medo, à qual a criança desconhece tudo, e esta sua ignorância coloca-a numa situação de inferioridade. O ser humano é levado a, naturalmente, a ter susto, quando se encontra em frente daquilo que nunca viu, e que a sua inteligência não sabe explicar”.

Isto é, face ao desconhecimento que esta tem sobre o mundo, coloca-se diante de situações de fragilidade, que a levam a ter, naturalmente, susto ao enfrentar o que até então é desconhecido. Segundo o mesmo autor, à medida que a criança se relaciona com o mundo aprende a interpretar os acontecimentos que a rodeiam, tornando-se, conseqüentemente, menos receosa (Viana, s.d., citado em Condeço, 2015).

Neste sentido, ter medo incumbe-nos de nos relacionarmos com o mundo. Através dele percebemos e interpretamos o que nos rodeia, tornando-nos mais habilitados face a contrariedades que possam advir:

Fazemo-nos gente quando o medo do escuro, dos fantasmas e do lobo mau nos obriga a um confronto dos nossos limites, condição a cumprir para que nos possamos afirmar como seres humanos. Fazemo-nos gente quando aqueles medos, e todos os outros medos, não são vividos na solidão do quarto, porque há uma mãe, uma avó, um pai ou um irmão que sabem que o medo de ter medo é o pior de todos os medos. Aquele que é preciso evitar. Por isso é que nos contam histórias amuleto, esperando pacientemente que o sono venha, enquanto vão brincando connosco aos anjos-da-guarda de serviço. É que há medos que nos ajudam a descobrir quem somos. São medos tão ancestrais, quanto inevitáveis. São, certamente, os medos que nos ajudaram a imaginar o mundo e alargá-lo para lá da linha do horizonte (Cosme & Trindade, 2008, p. 34).

Na perspetiva de Cooper-Royer (2007), nem todos os medos que existem são negativos ou prejudiciais, uma vez que existem alguns que são úteis e ajudam a criança a construir-se e a desenvolver-se harmoniosamente. A mesma autora evidencia a função primordial do medo, defendendo que seria errado pensar que o medo seria prejudicial, pois este, como mencionado anteriormente, ajuda a criança (Copper-Royer, 2007).

No entanto, os medos que persistem depois da sua fase desenvolvimental típica, isto é, que não específicos de certa idade; que interferem com o funcionamento social, cognitivo e comportamental; abordam temas bizarros ou estão associados a uma ansiedade crónica (superior a 6 meses) diz-se assumirem um carácter patológico (Almeida et al.,2002; Macedo, 2011). Quando irracional é designado por fobia, uma vez que a situação despoletada não apresenta a função de proteção (Vicente, 2020). Nestas situações, Brazelton (2018) considera que os medos assumem o modo de a criança pedir ajuda e por essa razão, é elementar procurar apoio de um psiquiatra ou psicólogo infantil.

Como mencionado no capítulo anterior, os medos assumem dimensões sociais e culturais, alterando-se “consoante a idade, género, classe sócio-económica, cultura e sociedade vigentes” (Ferreira et al., 2010, p.30).

Vejamos agora o quadro seguinte (Tabela 2) que representa os principais medos na infância de acordo com as idades:

Tabela 2

Os Medos na Infância

Idade	Medos
0 – 6 meses	Perda de apoio, barulhos intensos.
7– 12 meses	Estranhos, alturas, objetos súbitos, inesperados e vagos.
1 ano	Separação dos pais, higiene, feridas, estranhos.
2 anos	Uma multiplicidade de estímulos, incluindo barulhos intensos (aspiradores, sirenes, alarmes, caminhões e trovoadas), animais, quartos escuros, separação dos pais, objetos ou máquinas grandes, mudanças no ambiente pessoal, pares não familiares.
3 anos	Máscaras, escuro, animais, separação dos pais.
4 anos	Separação dos pais, animais, escuro, barulhos (incluindo barulhos noturnos).
5 anos	Animais, pessoas “más”, escuro, separação dos pais, ofensas físicas.
6 anos	Seres sobrenaturais (por exemplo fantasmas e bruxas), ofensas corporais, trovões e relâmpagos, escuro, dormir ou ficar sozinho, separação dos pais.
7 – 8 anos	Seres sobrenaturais, escuro, acontecimentos divulgados pela média (noticias relativas à ameaça de guerra nuclear ou de rapto de crianças), ficar sozinho, ofensas corporais.
9 – 12 anos	Testes e exames escolares, realização escolar, ofensas corporais, aparência física, trovões e relâmpagos, morte, escuro.

Fonte: *Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.380*

Em idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, os medos predominantes aos 3 anos são o de máscaras, do escuro, de animais e o da separação dos pais. Aos 4 anos mantém-se o de separação dos pais, de animais e do escuro, acrescido do medo de barulhos (incluindo barulhos noturnos) e aos 5 anos o de animais, de pessoas “más”, do escuro, da separação dos pais e das ofensas corporais. Por último, as crianças de 6 anos apresentam os mesmos medos acrescido dos medos de seres sobrenaturais (por exemplo fantasmas e bruxas), de ofensas corporais, de trovões e relâmpagos, do escuro e de dormir sozinho.

Assim, podemos verificar que existem alguns medos que se mantêm constantes ao longo do período entre os 3 e os 5 anos, nomeadamente o “medo do escuro”, comum a todas as faixas etárias e o de “separação dos pais” - primeiro dos medos identificado pelas crianças.

Entre os 6 e os 12 anos, os medos predominantes aos 6 anos são os de seres sobrenaturais, ofensas corporais, tempestade, escuro, dormir ou ficar sozinho e de separação dos pais. Aos 7- 8 anos mantém-se o dos seres sobrenaturais, ofensas corporais, escuro, ficar

sozinho, acrescido do medo de rapto. Por último, dos 9 aos 12 anos, as crianças apresentam medo de provas escolares, realização escolar, ofensas corporais, aparência física, tempestades, escuro e morte.

Analisando o quadro de forma sumária, percebe-se que o medo não surge de modo aleatório, mas, sim, que se vai corporizando à medida que a criança percebe os seus limites, espaços de segurança e a sua conceção do mundo.

Ao longo do seu desenvolvimento, a criança pode ainda, sentir medos universais tais como o medo do mar, da noite e do escuro, dos monstros. O período edipiano é considerado aquele onde, com mais frequência, surgem os medos e fobias, estando relacionado com medos característicos - adormecer sozinho; de pessoas estranhas; de animais; da separação da figura paterna ou materna e da morte (Copper-Royer, 2007).

Esta emoção pode manifestar-se através de reações aos níveis: cognitivo – interpretação da situação como ameaçadora/perigosa; emocionais - tensão, apreensão, ou desconforto; e fisiológicos - ativação do sistema nervoso autónomo, que prepara o indivíduo para uma resposta de “luta/fuga”; comportamental - gritar, evitamento (através da fuga), aproximação, tentativa de enfrentar o perigo recorrendo à agressividade; motor – posturas, gestos; biológico interno - aceleração da pulsação, suor; biológico externo - tremer, rosto assustado. Poderão, ainda, apresentar manifestações como o retraimento social, apatia, tristeza, dificuldade de concentração no trabalho ou em brincadeiras (Ainsworth, 1981, citado em Ferreira et al., 2010; Melo, 2005; Ramalho, s.d.; Schoen & Vitalle, 2012). Outra manifestação referida por Brazelton (2018), que ocorre maioritariamente, é o choro.

Embora os medos, como refere Ramalho (s.d.), sejam tarefas desenvolvimentais que surgem em determinadas fases do desenvolvimento humano, a sua intensidade e frequência variam em cada criança. A mesma autora, argumenta que os contributos para essa variação relacionam-se com o próprio temperamento da criança, dos pais, de pessoas próximas e com o contexto onde a criança está inserida. Afirma que os medos, tendencialmente, desaparecem à medida que a criança se desenvolve e adquire (ainda que auxiliadas pelos adultos) estratégias para lidar com eles.

2.2.3. Estratégias de intervenção do medo na infância

São diversas as características que surgem nos medos, a nível da frequência e de reações. Este estado emocional dito desagradável, pode assumir, como mencionado anteriormente, várias manifestações, ao nível comportamental, biológico interno e/ou externo (Ainsworth, 1981, citado em Ferreira et al., 2010). Neste sentido, o conhecimento de estratégias de intervenção em situações de medo é preponderante para o auxílio das crianças.

A comunicação é uma ferramenta indispensável para chegar às emoções das crianças e deve ser o primeiro passo a dar. Considera-se essencial que o adulto escute a criança, respeite o que esta exterioriza e consiga estabelecer relações empáticas e cooperantes (Brazelton, 2018; Rebelo, 2017). Brazelton (2018) reforça a ideia de que o adulto deve ajudar a criança a compreender que é natural sentir medo e preocupar-se com as coisas. Refere ainda, que depois disto deve-se tranquilizar a criança de que aquilo que parece assustador e angustiante pode ser vencido e que, à medida que crescer, aprenderá a vencer o seu medo.

O mesmo autor dá ênfase à importância de ajudar a criança, com vocabulário adequado a ela, a compreender os motivos por detrás dos seus medos - “como o facto de ela estar a tentar aprender a enfrentar situações novas e bastante assustadoras” (Brazelton, 2018, p. 326).

Perante isto, Cury (2005) considera essencial que as crianças estejam habilitadas a lidar e a reconhecer emoções e que aprendam a reagir. O mesmo autor, defende que esta tarefa deve ser incumbida à família e à escola, aos quais lhes compete o desenvolvimento de uma educação onde o cognitivo não esteja separado do emocional, pois ambos encontram-se vinculados.

Outro modo de falar de emoções, particularmente do medo, é na hora do conto. As histórias, nomeadamente os contos de fada, têm um papel importante no desenvolvimento infantil, constituindo uma importante estratégia. Contar uma história onde a personagem tem medo e conseguiu ultrapassar (explorando o pensamento dos personagens e o que sentiram) é uma forma de a criança se rever no modo como a personagem resolveu os seus medos e ela própria conseguir superar os seus (Bettelheim, 1980; Santa Catarina, Signor, Danielli & Schuck, 2020).

A ludicidade permite estabelecer um contacto com a criança, sendo outra das estratégias fundamentais. Nos jogos e brincadeiras a criança dramatiza os seus conflitos e explora-os, criando, de forma segura e através da fantasia, alternativas de resolução. (Santa Catarina et al., 2020). Desta forma, a criança compreende, de forma intuitiva, as suas perceções no meio social em que vive (Noronha & Barreira, 2016, citado em Santa Catarina et al., 2020).

Também o desenho se assume uma importante estratégia, pois na opinião de Malchiodi (1998) as crianças beneficiam ao expressarem as imagens que revelam o seu desespero e medo. A respeito disto Santa Catarina et al. (2020) defende que o desenho é uma forma de a criança comunicar com o mundo, que possibilita ao adulto conhecer e compreendê-lo, tomando consciência do mundo da criança, do que sente e de que forma, exibindo aspetos da sua realidade (Santa Catarina et al., 2020).

Em situações mais particulares, como quando a criança tem medos e pesadelos, deve-se, sobretudo, respeitar e ouvi-los, oferecer segurança, encorajar a enfrentar os medos e, em conjunto com o adulto, procurar soluções. Os objetos transacionais - almofada, o peluche, a manta, a chupeta ou, por exemplo, uma boneca - são uma peça fundamental para a

autoconfiança nas crianças, transmitindo e desempenhando a função de segurança, evitando os pesadelos e/ou angústia. São objetos que facilitam a transição emocional de dependência para independência em diversas situações, sem exigirem a presença humana - facilita a ligação entre o que é considerado pela criança confortável/familiar (o Eu) e o assustador/não-familiar (o não-Eu). Assim, o objeto de transição assume um papel de destaque no momento do sono, pois permite à criança sentir-se segura, aceitando este momento de separação da figura de referência com mais tranquilidade (Cordeiro, 2010; Costa, 2011; Levisky 2000; Simão, 2013).

Um dos medos que pode surgir em alguma das etapas desenvolvimentais e que exige um cuidado reforçado é o medo da morte. Este medo, que poderá dever-se à morte de um familiar ou alguém próximo, é um fator desencadeador de stress, visto como acontecimento traumático. No entanto, a estratégia para lidar com ele passa por falar abertamente sobre a morte, responder às dúvidas da criança em linguagem apropriada. Não devendo serem criadas analogias relacionadas com o sono/ dormir. Sobre este tema, Brazelton (2018) afirma que quando alguém falece tentar esconder o acontecimento, bem como os sentimentos provocados, quer dos pais como da própria criança, pode conduzir a consequências “desastrosas”, nomeadamente a sentimentos de abandono. Assim, “Quando os pais conseguem transmitir o seu desgosto, as suas próprias interrogações acerca da mortalidade, as recordações e o significado do sofrimento, os filhos têm oportunidade de sentir com segurança o tipo de problemas que nos atingem a todos” (p.374). O autor acrescenta a importância de as explicações sobre a morte serem adaptadas à idade da criança, dizendo-lhes aquilo que ela é capaz de compreender, sem a assustar (Brazelton, 2018).

De forma geral, deve-se valorizar o medo, mas não excessivamente, incentivar a formulação de soluções, não favorecer o evitamento das situações, esclarecer todas as dúvidas e referir à criança que terá sempre alguém para o apoiar.

2.2.4. Inteligência emocional: Regulação do medo

A inteligência humana é definida por Sternberg (2018) como uma qualidade mental que se traduz pela capacidade de, através da experiência, compreender, lidar e adaptar situações, utilizando o conhecimento para intervir no meio envolvente. A inteligência é tida como plural, envolvendo oito tipos de inteligência, no entanto, a inteligência intrapessoal – relacionada com a identificação dos próprios sentimentos e emoções; e interpessoal – diferenciação e compreensão de sentimentos e emoções dos outros - são as mais diretamente associadas à inteligência emocional (Gardner, 1987; Goleman, 2010; Mayer & Salovey, 1997).

De acordo com Mayer e Salovey (1997), a Inteligência Emocional é a capacidade de raciocinar com as emoções, expressá-las e regulá-las para melhorar o pensamento. Segundo os mesmos autores, resume-se a um modelo hierárquico (quatro dimensões) que pressupõe que para chegar à capacidade mais complexa, o controlo emocional, são necessárias todas as habilidades anteriores. As quatro dimensões, da mais simples à mais complexa, são: percepção das emoções, que diz respeito à capacidade de identificar as emoções nos diferentes indicadores fisiológicos, comportamentais e cognitivos; a facilitação emocional que se refere ao modo como utilizamos as emoções de maneira inteligente, facilitando o nosso pensamento, melhorar o processamento de informação e resolver problemas; compreensão emocional que envolve a capacidade de compreender emoções, reconhecendo e diferenciando-as, e de utilizar o conhecimento emocional; e por fim, o controlo das emoções – representa o processo de maior complexidade – que diz respeito à capacidade de estarmos abertos tanto a emoções agradáveis como desagradáveis, compreendendo que ambas são essenciais ao desenvolvimento e à aprendizagem emocional.

A este propósito, Goleman (2010), baseando-se em Gardner e Salovey, criou um modelo misto de inteligência emocional que engloba a combinação de competências mentais com traços de personalidade. Assim, a sua proposta recai sobre quatro conjuntos, descritivos, de competências, sendo elas: consciência de si mesmo – aptidão para reconhecer, no momento, uma emoção ou sentimento próprio e de os controlar; autogestão – habilidade de gerir os seus próprios sentimentos e adequá-los a qualquer ambiente; consciência social – capacidade de reconhecer as emoções nos outros e conseguir pôr-se no seu lugar (empatia); e por fim, gestão das relações – competência de relacionar-se adequadamente com os outros, subjacente ao êxito pessoal e à popularidade.

O conceito regulação emocional surge intimamente ligado à inteligência emocional e consiste, segundo Thompson (1994), em processos internos e externos que avaliam e monitorizam reações emocionais, apresentando respostas, individuais, de controlo fisiológico.

Portanto, a ativação da emoção, desencadeada por um estímulo, exige que ocorra uma identificação e diferenciação emocional que permita ao indivíduo encontrar estratégias para regular essa emoção (Moreira, 2004; Reverendo, 2011).

Deter competências de diferenciação emocional - entendida como a maior tarefa desenvolvimental, sobretudo, na infância - permite ao indivíduo compreender a função das emoções e regular as respostas a acontecimentos quotidianos, com o propósito de garantir o seu bem-estar (Barett & Gross, 2001; Reverendo, 2011).

Embora as emoções desagradáveis, como os medos, possam destabilizar o sujeito ao permanecerem mais tempo que o expectável, não é o propósito da regulação emocional suprimi-las, mas pelo contrário, promover um ambiente onde estas sejam reconhecidas, reguladas e, conseqüentemente, ultrapassadas (Almeida et al.,2002; Bermejo, 2005; Macedo,

2011). Ainsworth (1981, citado em Ferreira et al., 2010) ressalva que quanto melhor entendermos os nossos recursos internos mais eficazmente podemos gerir as nossas emoções. No mesmo entendimento, Vaz (2009) destaca que a avaliação da ação e da percepção possibilita ao sujeito determinar quando e de que forma as regulará. O mesmo autor alega que o indivíduo ao atribuir significado à situação que despoletou a emoção, bem como às respostas e estratégias de regulação emocional, estará a desenvolver um maior conhecimento emocional, contribuindo para a capacidade de diferenciação.

Neste sentido, os educadores, professores e pais têm o importante papel de, gradativamente, conduzirem as crianças a adquirir competências emocionais, que as tornem emocionalmente estáveis e conscientes, a comunicar com eficácia as suas emoções, reconhecendo as suas e as dos outros e a desenvolver relações sociais, com base no respeito, compreensão, cooperação e empatia (Kang & Shaver, 2004; Marujo et al., 1999; Portugal & Laevers, 2010).

2.3. Metodologia da investigação

A metodologia de uma investigação permite dar resposta a uma questão inicial, fundamentando-a. Esta é planeada de acordo com os dados a recolher e as questões a responder. Este processo pressupõem a seleção de uma estratégia de investigação que regule a escolha de técnicas de recolha de dados adequadas às questões e objetivos (Sousa & Baptista, 2011). Os métodos de investigação são o caminho para chegar ao conhecimento científico, e correspondem ao conjunto de procedimentos que servem de instrumentos para alcançar os fins da investigação, por sua vez, as técnicas são os procedimentos de atuação concretos (Bisquerra, 1998, citado em Coutinho, 2018).

A um nível mais geral, a metodologia teria como função zelar pelos métodos, assinalar os seus limites e alcance, clarificar e valorizar os seus princípios, procedimentos e estratégias mais adequadas para a investigação. Estes termos designam os diversos meios que ajudam e/ou orientam o investigador na procura do conhecimento, investigação (Latorre, Rincón & Arnal, 1996, citado em Coutinho, 2018).

2.3.1. Tipo de investigação

Em função da problemática em estudo, e tendo em consideração que se pretende conhecer os medos mais frequentemente identificados nas crianças e conhecer concepções e estratégias utilizadas pelos educadores e professores perante situações de medo, recorreu-

se a entrevistas a educadoras, psicóloga e professoras e a produções das crianças (desenho comentado).

Esta investigação é classificada como sendo de carácter qualitativa exploratória, em virtude do objetivo que é compreender alguns fenómenos inseridos em determinados contextos, focando-se essencialmente em todo o processo e não tanto com os resultados obtidos. (Coutinho, 2018). Esta investigação baseia-se na noção da construção social das realidades em estudo e interessa-se pelas perspetivas dos participantes, nas suas práticas do dia a dia e no seu conhecimento quotidiano relativo à questão de estudo (Flick, 2009). Este tipo de investigação é influenciado pelo contexto onde ocorre, o papel do investigador no decorrer da investigação, a descrição dos dados recolhidos e o processo (Bogdan & Biklen, 1974). A investigação qualitativa é caracterizada, por diversos autores (Ludke & André, 1986; Lakatos & Marconi, 1996; Santos, 1999, citados em Miranda, 2009), uma técnica de recolha de dados que exige ao investigador um contacto direto com a realidade, permitindo-o identificar e obter dados a respeito dos indivíduos e dos seus comportamentos.

Neste sentido a investigação centra-se nos medos das crianças e nas práticas de quem diariamente lida com a problemática.

2.3.2. Instrumentos de recolha de dados

Para realizar a recolha de dados da investigação, como instrumentos e técnica de recolha de dados, foram utilizados a entrevista e o desenho comentado.

No que concerne à entrevista, esta foi utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, com o intuito de permitir ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos, educadores e professores no caso, interpretam aspetos do mundo – a emoção medo. Como mencionado anteriormente, as entrevistas foram utilizadas em conjunto com outras técnicas (Bogdan & Biklen, 1994).

Assim sendo, com o objetivo de conhecer os medos mais frequentemente identificados, foram realizadas entrevistas individuais, a cada uma das crianças das valências de pré-escolar e 1º ciclo e a educadores, professores e psicólogo. A intervenção junto das crianças e alunos iniciou-se com a leitura de uma história. Dado que a literatura infantil constitui um meio privilegiado para se trabalharem as emoções, nomeadamente o medo, pois através da fantasia e da imaginação, as crianças aprendem a lidar com os dilemas típicos da sua idade e a reverem-se na personagem (Bettelheim, 1980; Santa Catarina et al., 2020).

Assim, considerou-se oportuno apresentar o livro “O Medo e o Susto”, de Ana Cristina Luz (anexo O). A escolha deste livro deveu-se ao facto de este retratar como seria a vida se não existisse medo, o que levaria a criança a compreender que os medos, em certa medida, são

importantes e normais. Após a leitura, procedeu-se às entrevistas individuais a cada criança/aluno acerca do seu medo. A questão principal da entrevista foi “De que sentes medo?”, sendo as respostas registadas e mais tarde, transcritas para tabelas (anexos I, J e K), para posteriormente serem analisadas. Posteriormente foi solicitado a cada criança que realizasse um desenho sobre os seus medos e o comentasse (anexos I, J e K).

A entrevista semi-diretiva a educadoras, professoras de primeiro ciclo e psicóloga foi realizada individualmente e para tal recorreu-se a um guião de entrevista (anexo L) com o intuito de orientar e organizar o pensamento do entrevistador, assim como garantir a sequencialidade e coerência das questões (Amado, 2014).

O guião (anexo L) estava dividido em cinco blocos: o Bloco I destinado à apresentação do entrevistador, o Bloco II à identificação do entrevistado, Bloco III às conceções sobre os medos, o Bloco IV relativo às estratégias utilizadas e por último o Bloco V a agradecimentos e fecho da entrevista. Este guião contém todas as questões essenciais à investigação e aspetos importantes a destacar relativamente à identificação do entrevistado. As perguntas formuladas requerem respostas abertas, onde se pretende que os participantes verbalizem os seus pensamentos, as suas experiências e também as suas reflexões acerca do tema em questão.

A entrevista semi-diretiva, segundo alguns autores, constitui um dos principais instrumentos da pesquisa de natureza qualitativa, devido a esta não conter uma imposição rígida de questões e permitir ao entrevistado desenvolver sobre o tema proposto, ainda que respeitando os quadros de referência da entrevista. Estas entrevistas possibilitam ao entrevistado salientar o que considera mais pertinente, com o vocabulário e ordem mais conveniente (Gillham, 2000; Bogdan & Biklen, 1994; Ghiglione & Matalon, 1992; Quivy & Campenhoudt, 1998; Ludke & André, 1986) Os dados obtidos, geralmente audiogravados e posteriormente transcritos, serão sujeitos à análise de conteúdo (Amado, 2014).

Como referiram Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas podem ser aplicadas juntamente com outras técnicas e, por isso, para além das entrevistas foram analisadas as produções das crianças, desenhos acerca de situações de medo – o teu medo; identificar a origem. Através destas produções conseguimos complementar os dados obtidos das entrevistas com a visão de cada indivíduo sobre a realidade em estudo. Estes materiais são essenciais, pois constituem uma fonte de descrições das perceções do indivíduo acerca do que o rodeia (Bogdan & Biklen, 1994).

Algumas investigações mostram que o desenho é um importante meio de comunicação e representação que a criança usa para expressar as suas ideias, perceções e descobertas. Também evidenciam as potencialidades do uso dos desenhos enquanto instrumento de recolha de dados associado a instrumentos que permitam verificar a compreensão e o pensamento das crianças acerca de um conceito (Roberto et al., 2011).

Malchiodi (1998) reconhece o desenho como uma das formas mais importantes das crianças se expressarem. Segundo a autora, os desenhos das crianças refletem os seus mundos internos, retratando os seus sentimentos e estados psicológicos. Deste modo, as crianças começam desde muito cedo a utilizar o desenho para expressar a forma como veem o mundo e como se desenvolvem e relacionam; os seus sentimentos; os seus temores, prazeres e decepções. Os desenhos são a imagem que a criança deu às suas sensações corporais e aos acontecimentos. E são uma ferramenta eficaz, pois ajudam as crianças a expressarem-se de maneiras que a linguagem não pode. Embora o desenho seja uma atividade comum e natural, a sua utilização na avaliação de crianças é bastante comum nos campos da psicologia, psiquiatria e educação (Malchiodi, 1998). Assim, através do desenho as crianças expressam os seus medos e as sensações que dele advêm, de uma forma espontânea e clara - corroborando e inclusive, adicionando informações às suas entrevistas (Correia, M., Correia, S., Santos, & Lourenço, 2010; Stern, s.d).

2.3.3. Participantes da investigação

Esta investigação teve como participantes 17 crianças, 7 do género masculino e 10 do género feminino, de pré-escolar, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos; 19 alunos de 1º ano, 8 do género masculino e 11 do género feminino, com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos e 21 alunos de 4º ano, 10 do género masculino e 11 do género feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos. Contou, ainda, com a participação de quatro educadoras de infância, cinco professoras de 1º ciclo e uma psicóloga.

As educadoras participantes tinham entre os 16 e os 25 anos de serviço. Duas das educadoras eram licenciadas em Educação Pré-escolar (anteriormente assim designado), uma educadora tinha bacharelato e complemento em Necessidades Educativas Especiais e outra educadora tinha licenciatura e pós-graduação em Necessidades Educativas Especiais.

A psicóloga, cujo tempo de serviço era de 16 anos, era licenciada em Psicologia Clínica, na área cognitivo-comportamental – abordagem de que comportamentos, pensamentos, emoções estão ligados e determinam-se mutuamente. Possuía formações pós-graduadas, em psicoterapia, também de base cognitivo-comportamental; formação em Psicogerontologia; duas especializações avançadas em intervenção com crianças e adolescentes e em orientação vocacional. Aquando da entrevista, trabalhava em prática clínica privada, numa Associação que promove a dignidade humana e em consulta externa, num hospital. Por último, estava a colaborar com um Centro de Estudos, onde intervinha com crianças e adolescentes.

As professoras de 1º ciclo tinham entre os 19 e os 30 anos de serviço e todas pertenciam ao Quadro de Zona Pedagógica (QZP). Quatro das professoras eram licenciadas em Ensino de 1º Ciclo e uma outra possuía Licenciatura em Primeiro e Segundo Ciclo, variante de Educação Visual e Tecnológica. Uma das professoras assumia funções de Coordenadora da instituição de ensino.

2.3.4. Procedimentos de recolha e tratamento de dados

Com o intuito de recolher a informação necessária à investigação, procedi a entrevistas acompanhadas do desenho comentado, às crianças/alunos de pré-escolar e primeiro ciclo.

Antes de iniciar a intervenção solicitei à educadora e às professoras cooperantes a autorização para realizar a investigação com os grupos – pré-escolar; 1º ano e 4º ano. O passo seguinte passou por distribuir uma folha, por cada aluno, onde os encarregados de educação autorizariam a participação dos seus educandos na presente investigação.

Recolhidas as autorizações, decidi iniciar a intervenção junto dos grupos, questionando-os acerca do que era o medo (O que é o medo?). Este questionamento permitiu-me perceber se as crianças estavam familiarizadas e compreendiam o conceito, para posteriormente as entrevistar. Como mencionado anteriormente, de seguida apresentei o livro “O Medo e o Susto”, de Ana Cristina Luz (anexo O), com o propósito de conduzir a criança a compreender que os medos, em certa medida, são importantes e normais. Após a leitura, procedi às entrevistas individuais a cada criança/aluno acerca do seu medo (anexos I, J e K), sendo as respostas registadas e, mais tarde, transcritas para estas tabelas, para posteriormente serem analisadas. A entrevista, realizada individualmente, teve como questão principal “De que sentes medo?”. No final, foi solicitado a cada criança/aluno que realizasse um desenho sobre os seus medos. Relativamente aos desenhos, estes foram legendados mediante os comentários das crianças e alunos. Posto isto, foram analisados, digitalizados e colocados em anexo (anexos I, J e K).

No que concerne às entrevistas a educadoras, psicóloga e professoras, recorreu-se aos seguintes procedimentos: Primeiramente contactaram-se os entrevistados através de e-mail e agendou-se a entrevista. As entrevistas foram gravadas com recurso ao gravador do telemóvel, sendo transcritas, posteriormente. A entrevistadora garantiu, a todos os profissionais, confidencialidade e assegurou-se que estas entrevistas eram exclusivamente para o uso desta investigação, prometendo anonimato.

Seguidamente utilizou-se o método de análise de conteúdo que se entende como sendo uma das técnicas de tratamento de dados em investigações qualitativas (Coutinho, 2018). Caracteriza-se por análise de conteúdos, uma vez que o investigador analisa e procura nas

entrevistas regularidades e semelhanças nos discursos dos diversos inquiridos de modo a chegar a uma determinada conclusão.

A análise de conteúdo, segundo Bardin (2011) é composta por três fases: a pré-análise, onde se idealiza e esquematiza a investigação e os procedimentos; fase de exploração do material, é escolhida a unidade de registo da investigação e a forma como os dados podem ser recolhidos, agrupados e classificados; e, por fim, a fase do tratamento de resultados, onde é feita a relação entre os dados obtidos nas entrevistas e a revisão de literatura realizada anteriormente, o que fará com que se chegue às conclusões.

Os dados e as respostas dadas pelas entrevistadas, foram agrupadas de acordo com os objetivos definidos e por cores (indicadores de categorização), numa grelha (anexo N), de forma a facilitar a sua análise. A grelha referida anteriormente, era dividida por tópicos referentes a este estudo (blocos) e as citações das entrevistadas eram colocadas nos diferentes tópicos correspondentes.

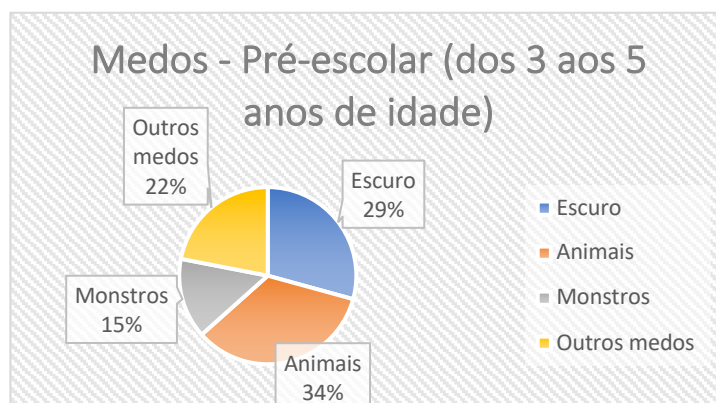
2.4. Análise e discussão de resultados

De forma a apresentar e discutir os dados da investigação, que respondem à questão 1 (Q.1) - Quais os principais medos das crianças de Pré-escolar e Primeiro Ciclo do Ensino Básico? – considera-se essencial realizar um paralelismo entre os medos associados, presentes na Tabela 2 (Os Medos na Infância, p. 44), as respetivas idades e os medos identificados pelos grupos, conforme os gráficos 1 e 2.

Começando a analisar os medos, conforme o gráfico 1, do grupo do pré-escolar (anexo I), com idades compreendidas entre os três e as cinco anos, verifica-se que maior parte (14 crianças) referiu que o seu maior medo é de animais (enfoque nas aranhas e cobras) – a título de exemplo, o medo referido pela criança SA: “eu só tenho medo de aranhas e de cobras”; seguindo-se do medo do escuro (12 crianças) e dos monstros (6 crianças) – medo referido pela criança DI: “tenho medo de monstros e do escuro” e alguns (9 crianças) identificaram outros medos (anexo I). Através do quadro apresentado anteriormente, Tabela 2 - Os Medos na Infância (p.44), os medos expectáveis são: medo do escuro, de animais, máscaras, de pessoas más, e de separação dos pais. Também outros autores, como Brazelton (2018), atribuem os mesmos medos como expectáveis desta faixa etária. Deste modo, conclui-se que os medos descritos pelas crianças vão ao encontro do que está descrito como o comum nesta fase da vida da criança.

Gráfico 1

Medos Pré-escolar



Confrontando os medos mencionados nas entrevistas com os desenhos realizados e comentados, de acordo com o anexo I, verifica-se que estes estão em concordância, embora na entrevista haja mais enumeração de medos. Podemos considerar que os medos desenhados correspondem aos seus maiores medos, enquanto os medos mencionados na entrevista correspondem a todos os medos que as crianças possuem.

Em jeito de exemplo, observa-se na transcrição seguinte que a criança MIG referiu: “eu tenho medo de vulcões ativos; de ser picado por uma aranha; de cobras e lagartos de komodo (Dragão-de-Komodo); de melgas e abelhas; de monstros; do Halloween e de cabeçudos” (anexo I). No entanto, como podemos observar na imagem seguinte, apenas desenhou o “medo de monstros, cobras, pássaros”.

Figura 16

Desenho “medo de monstros, cobras, pássaros” – criança MIG (5 anos)



No primeiro ciclo, no primeiro grupo (anexo J), cujas idades estão compreendidas entre os 6 e os 9 anos de idade, verificou-se que maioria identificava como o seu maior medo, o medo de animais (13 alunos), seguido do medo do escuro (9 alunos), de alturas (8 alunos), do mar (6 alunos), da morte (5 alunos), de ofensas corporais (4 alunos), de ficar sozinho (3 alunos) e alguns identificaram outros medos (4 alunos).

Gráfico 2

Medos 1º Ciclo



A título de exemplo, vejamos a transcrição do aluno MAD, em que os medos por si mencionados correspondem aos medos mais identificados pelo grupo: “medo do escuro; alturas; família morra; gatos; ficar sozinha em casa; que os meus peixes morram outra vez; de abrir a porta a desconhecidos; de cobras, touros; de ser atropelada”.

Contrapondo com o que é descrito como medos comuns da idade, na Tabela 2 – “Os Medos na Infância”, sendo eles o medo do escuro, de ofensas corporais e de dormir ou ficar sozinho, verificámos que existe uma grande coerência entre a teoria e a recolha na prática.

Ao confrontarmos os medos mencionados nas entrevistas com os desenhos realizados e comentados, mais uma vez, verifica-se que estes estão em concordância.

Podemos constatar que, no geral, nas entrevistas a enumeração de medos é maior, enquanto nos desenhos ocorre uma seleção, que podemos considerar ser pelo critério de maior medo.

Observemos o exemplo seguinte, em que o aluno MA referiu que os seus medos eram: “colmeias [abelhas]; centopeias; tubarões; aranhas; magoar-me; que o meu cão se magoe” e nos desenhos, imagem seguinte, apenas representou “medo de abelhas” (anexo J).

Figura 17

Desenho “medo de abelhas” – aluno MA (7 anos)



Porém, há casos pontuais em que os medos mencionados na entrevista correspondem na totalidade aos medos desenhados. Podemos observar essa situação na transcrição seguinte, onde o aluno PE referiu, na entrevista, medo “do escuro e das alturas” e no desenho, como podemos observar na imagem que se segue, desenhou o “medo das alturas e medo do escuro” (anexo J).

Figura 18

Desenho “medo das alturas e medo do escuro” – aluno PE (6 anos)



O segundo grupo (anexo K), com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos de idade, identificaram como sendo o seu maior medo, o medo de animais - enfoque nas aranhas, abelhas e tubarões – (9 alunos), seguido do medo de acontecimentos divulgados pela média (noticias relativas à ameaça de guerra nuclear, rapto de crianças, incêndios, covid-19, assaltos) – (6 alunos), medo do escuro (3 alunos), medo da morte (3 alunos), de alturas (3 alunos), ofensas corporais (2 alunos) e alguns identificaram outros medos (8 alunos).

A título de exemplo, vejamos a transcrição dos alunos: JV “o que o escuro esconde; aranhas caranguejeiras; granadas; covid-19; o mundo explodir; cobras venenosas (...)” e R: “O meu maior medo é ser raptada”, em que os medos por si mencionados correspondem aos medos mais identificados pelo grupo - medo de animais; medo de acontecimentos divulgados pela média (noticias relativas à ameaça de guerra nuclear, rapto de crianças, incêndios, covid-19, assaltos); medo do escuro; ofensas corporais (anexo K).

Confrontando os medos mencionados nas entrevistas com os desenhos realizados e comentados verifica-se que estes estão em concordância, pois os medos mencionados nas entrevistas correspondem aos medos que os alunos representaram nos desenhos. A título exemplificativo, podemos observar na imagem que se segue que o desenho e a legenda correspondem à transcrição da entrevista do aluno D: “medo de sair à noite e ser raptado” (anexo K).

Figura 19

Desenho “medo de sair à noite e de ser raptado” – aluno D (9 anos)



Assim, comparando o que foi mencionado e representado pelos alunos com o que é descrito como medos comuns da idade (Tabela 2 – Os Medos na Infância, p.44), como o medo do escuro, de ofensas corporais e da morte, verificámos que existe coerência entre a teoria e a recolha na prática.

Em jeito de conclusão, podemos verificar que alguns medos se mantêm constantes ao longo do período entre os 3 e os 5 anos, como o medo do escuro e dos animais.

Entre os 6 e os 12 anos) os medos constantes nestes grupos, são o medo dos animais, de ofensas corporais, do escuro e da morte.

Relativamente aos medos mais observados pelas educadoras e psicóloga, nos contextos, (Q1: Quais os principais medos das crianças de pré-escolar e primeiro Ciclo do Ensino Básico?), a educadora A referiu “a separação dos pais e o abismo, queda, o desconhecido (...) Depois entre ali o 1 e os 3 anos é a separação dos pais e aquilo que não conhecem, tudo o que seja barulhos muito grandes, tudo o que seja objetos e coisas estranhas que eles não costumam ver no dia a dia, por exemplo o pai Natal (...) Na idade pré-escolar existem vários medos: O medo do escuro (...)”; a educadora B mencionou “o medo do escuro, sim, e dos monstros que aparecem eventualmente nos sonhos e das bruxas”; a educadora C “sons ou os sonhos ou de animais (...) receio do desconhecido” e a educadora D: “Medo de cães, medo de gatos, medo de barulhos, medo de espaços novos, medo do escuro, medo de aspiradores(...)”.

A psicóloga referiu como principais medos “o medo do escuro, o medo de pessoas estranhas... (...) a fobia escolar por vezes também pelo medo, ansiedade de desempenho (...) o medo da água, também é um dos medos muito frequentes. (...) ansiedade de separação, que é separar-se dos pais, isso tem uma determinada fase, normalmente muito precoce”.

À mesma questão a professora A respondeu que os medos mais frequentes eram “o do covid, (...) a separação do pai e da mãe”; a professora B mencionou “A separação dos pais e agora, com a situação do covid acentuou-se, portanto, a separação, de perderem a figura do

casal, o pai e a mãe enquanto casal, perder mesmo o pai ou a mãe na situação de, de morte. De falhar, também no percurso acadêmico deles”; a professora C referiu “receio de falhar. Ou de tentar (...) receio de falhar, de não ser tão bom como outro ou de não agradar o pai e a mãe e a professora. (...)”; a professora D afirmou ser o “medo de falhar, medo de não ser perfeito, medo de não agradar aos outros, o medo de não corresponder (...) o medo de não saber fazer bem as coisas e não corresponder às expectativas que os outros têm dele.” e por fim, a professora E revelou ser “O medo do julgamento dos colegas, o medo de os outros não serem amigos deles, só porque eles não são aquilo que eles acham que é o aluno ideal, o amigo ideal.”.

Deste modo, verificou-se que os medos mais observados pelas educadoras (Anexo N) são o medo do desconhecido, situações novas, medo da água, medo de animais e medo do escuro, correspondente ao medo mais referido pelas crianças (medo de animais). Em concordância encontra-se a segunda categoria mais mencionada pelas crianças: o medo do escuro, assim como outros tipos de medo referidos por ambas as amostras (medo dos monstros, entre outros.)

Por sua vez, os medos mais mencionados pelas professoras (anexo N) foram o medo do Covid; da separação dos pais (divórcio), morte dos pais; medo do julgamento; fobia escolar ou receio de falhar e/ou não corresponder às expectativas. Os medos mencionados pelas professoras — medo de testes e exames escolares; o de realização escolar e aparência física — são, segundo Papalia et al. (2001), os mais comuns nestas faixas etárias. No entanto estes medos não foram os mais identificados pelos alunos aquando das entrevistas e desenhos comentados.

Neste sentido os medos característicos do desenvolvimento variam consoante a idade, género, condutas sociais e culturais (Silva, 2017). Segundo Papalia et al. (2001) “Os medos das crianças mais novas têm a sua origem na intensa vida fantasiosa e na sua tendência de confundir aparência com a realidade. (...) Na sua maioria, os medos das crianças mais velhas tendem a ser mais realistas” (p. 379).

Relativamente à manifestação dos medos, (Q2: Que outras características surgem nos medos, a nível da frequência, reações, entre outros?) - (anexo N) - as educadoras, com base nas suas vivências, referiram que as crianças manifestam os seus medos maioritariamente através da expressão corporal (através do choro, do grito), comportamental (fugir, esconder e afastar-se), havendo igualmente a forma de expressão oral (verbalização dos sentimentos) – “têm essas reações do choro, de se afastar, de fugir e se esconder” (educadora A); “quando eles não sabem ainda falar muito, expressam-se mais através do grito e através do choro forte. Quando eles já começam a saber expressar alguma coisa, a saber verbalizar aquilo que sentem, às vezes já conseguem dizer “Tenho medo” (educadora C).

Ao ser questionada a psicóloga referiu que as características mais comuns seriam a recusa, o evitamento, tentar fugir da situação e em alguns casos o choro. Mencionou ainda que em crianças mais expansivas observa-se estas características e nas mais reservadas é comum o isolamento, o “ficar num cantinho à defesa” – “Recusas (...) Evitamentos (...) choros, ficar muito tensa, muito calada, mais agitada (...) Há crianças que são mais expansivas, ou seja, expressam mais as suas emoções (...) As mais reservadas vão ficar mais num cantinho à defesa”.

As professoras referiram que as principais características e reações foram a agressão física e agressividade, o choro, o isolamento, a insegurança, timidez, inibição, a recusa e a frustração – “Já tive violência física (...) o choro” (professora A); “O ficarem mais inseguros, mais carentes (...) de afeto. Às vezes alguma agressividade para com os colegas (...) acabam por ser um bocadinho mais agressivos, fisicamente, com os colegas.” (professora B); “o não querer fazer (...) destruíam os trabalhos dos outros (...) Muitos deles acabam por não falhar, vão copiar o trabalho do outro (...) ou espera que faça no quadro (...) Um ou outro chora (...) é mais a frustração” (professora C); “não participar, o não fazer (...) a timidez.” (professora D); “é o não participar, é o isolar, é o ter vergonha (...) O medo também gera vergonha, muitas vezes, inibição.” (professora E). Relativamente ao medo de falhar, a professora C acrescentou que face à insegurança nas ações, alguns alunos copiam o trabalho pelo colega ou aguardam que os exercícios sejam resolvidos no quadro.

Segundo Wallon (1971, citado em Silva, 2017, p.82), “o medo pode provocar na criança o choro, uma vez que a criança ainda não possui mecanismos simbólicos bem elaborados, sendo uma das maneiras de extravasar as energias produzidas no tônus muscular. As reações ao medo são o manifesto no corpo, um reflexo, instantâneo ou retardado, de curta media ou longa duração, que produz alterações tónicas e/ou fisiológicas. O corpo modifica-se a uma velocidade extraordinária para responder a uma situação do meio”. Ramalho (s.d) refere ainda, como manifestação do medo, a tensão, apreensão ou desconforto e acrescenta o evitamento, através da fuga, ou de aproximação e tentativa de enfrentar o perigo recorrendo à agressividade.

No que concerne à repercussão, reflexo, do medo no desenvolvimento das crianças, (Q3: De que modo os medos se repercutem no desenvolvimento das crianças?) - (anexo N) - constatou-se uma grande dificuldade em responder ao pretendido. As educadoras mencionaram que os medos refletiam no desenvolvimento da criança, no entanto não justificaram em que medida. Apenas uma interveniente referiu que os medos poderão interferir diretamente na aprendizagem e que isso pode, mais tarde, requerer ajuda médica – o medo poderá ser uma “barreira ao nível da motricidade e a motricidade depois engloba tudo (...) os receios de alguma maneira bloqueiam esse tipo de competências que a criança tem e

que não consegue desbloquear (...) há ali uma parte que criança cria ali uma fobia tal que não consegue debloquear e depois só mais tarde com a ajudas médicas.” - educadora D.

A psicóloga referiu que os medos que inicialmente surgem nos pais e que depois vão ser transmitidos à criança, irá fazer com que esta, na interação com outras crianças, comece a sentir medo. Ao não interagir não desenvolverá competências naturais relacionadas competências sociais. – “esses medos que primeiro vieram dos pais, mas que depois vão ser transmitidos aquela criança, vai fazer com que ela mesmo na interação com outras crianças, ela começa a sentir medo, então não interage, não interage não desenvolve competências. Não desenvolve as competências naturais (...) competências sociais que são fundamentais para nossa vida (...)”.

As professoras referiram que os medos se refletem no “estar e no ser”, isto é, no comportamento e na socialização – “reflete-se depois um bocadinho no estar e no ser da, da criança (...) inibe a criança no desenvolvimento social dela (...) e também na conceção da aprendizagem” – professora A. Mencionaram igualmente que influencia diretamente na conceção da aprendizagem, no desempenho escolar, ao ficarem ansiosos, desatentos e inseguros, o que, segundo as mesmas, influenciará a autoestima. Foi mencionado pela professora D, que o medo de falhar e o receio de participar condiciona a experimentação e a comunicação, que por sua vez impedem o aluno de questionar e de “arriscar”.

Em suma, foi mencionado que as principais repercussões no desenvolvimento da criança, depreendem-se com a socialização e o desenvolvimento emocional e social, que, conseqüentemente, repercutirá no desempenho escolar e nas relações com o outro. Silva (2017), a propósito do medo da crítica ou da ridicularização perante os colegas - uns dos medos mais mencionados pelas professoras – mencionou que a sua repercussão é nítida no aproveitamento escolar, pois torna-se um entrave à manifestação das dúvidas durante a explicação do docente. Nesta perspetiva, Goleman (2010) afirma que as vivências da criança (nos seus primeiros anos) com os adultos influenciam diretamente, nas relações com os outros, na aprendizagem, bem como, na manifestação e adequação das suas emoções, tendo em conta a idade, o grupo em que se insere e a cultura.

Referente às conceções das educadoras face ao medo (conceito), - (anexo N) - (Q4: Quais as conceções dos professores e educadores sobre o tema?) constatou-se que existe uma clara dificuldade na definição do conceito, sendo comum a toda a amostra a noção de medo como reação a algo desconhecido, que não compreendem. O medo é considerado pelas educadoras como um elemento natural para o desenvolvimento, no entanto não há qualquer referência de que o medo é uma reação face ao perigo, algo que protege criança de eventuais perigos ao longo do seu desenvolvimento. A psicóloga (anexo N) caracteriza o medo como uma emoção básica, adaptativa - “o medo é uma emoção desagradável. Mas é uma emoção fundamental, portanto ele é, quando está devidamente regulado, adaptativo”. Acrescenta

ainda, que este permite-nos lutar ou fugir, isto é, possibilita “parar, pensar e avaliar se temos recursos ou não para enfrentar e como podemos fazer para ultrapassar a situação, vai-nos, também, afastar de situações potencialmente perigosas ou mesmo perigosas”.

As professoras (anexo N) demonstraram, igualmente, grande dificuldade na definição do conceito. O medo foi considerado por três professoras como os “receios” do desconhecido e de não conseguir fazer ou atingir determinados resultados. Segundo a professora A “é tudo o que eles desconhecem”, já a professora B menciona que “os medos são os receios que as crianças acabam por ter. Os receios e a forma como eles lidam com esses receios.”, por sua vez, a professora E refere que “os medos delas têm a ver com o não conseguir ou não atingir ou não fazer”. Duas professoras não apresentaram quaisquer conceções ou conceitos.

Neste âmbito, segundo Miguel (2015), o medo é desencadeado por um acontecimento, considerado ameaçador e que pode ter sido provocado por alguém ou algo envolvente. Esta emoção proporciona desconhecimento ou descontrolo face à situação, traduzindo-se numa resposta emocional, segundo o autor, de fuga, com o objetivo de assegurar o sujeito.

Questionados sobre as estratégias desenvolvidas, junto das crianças, perante situações de medo, (Q5: Quais as estratégias utilizadas por professores e educadores perante situações de medo ocorridas nos contextos?) - (anexo N) - as educadoras consideraram ser de grande importância tentar desmistificar os medos manifestados e conversar com as crianças, valorizando os momentos de expressão oral em que estas podem exprimir os seus sentimentos – “tento me aproximar sempre da criança, baixo-me ao nível dela, ou pego nela ao colo e vou conversando” (educadora C).

Referiram, igualmente, o mimo e o colo, como método para tranquilizar a criança. Foi possível identificar outras estratégias de trabalho, onde se incluem as histórias, contos e filmes, onde as crianças poderão identificar-se com o personagem e ultrapassar o seu medo – “Há uma grande quantidade de histórias e filmes (...) que os fazem identificar-se com alguém que tem medo” (educadora A). Estas estratégias são maioritariamente aplicadas de forma individual, permitindo momentos mais íntimos com a criança e possibilitando que esta se sinta mais à vontade para expressar os seus sentimentos, medos e ansiedades. A educadora B referiu que num momento inicial privilegia a conversa em grande grupo, adaptada em conformidade com as idades do grupo de crianças, e posteriormente, individualmente – “eu normalmente costumo conversar sempre em grande grupo sobre o assunto em si e esclareço e desmistifico o assunto. (...) eu até depois posso até falar particularmente com a criança em si, mas numa primeira fase eu falo com todo o grupo acerca do assunto, desmistifico (...)”.

A psicóloga referiu que é importante validar que é natural ter medo, dar apoio emocional e incentivar ao ganho da confiança. Salienta, igualmente, a importância de desconstruir os medos pela exposição, isto é, colocar, progressivamente a criança, em segurança, diante da

situação que ela teme, pois isso irá “desconfirmar” o medo e reforçar a confiança e autoestima – “(...) As estratégias mais importantes são mesmo essas. É primeiro validar que é natural ter medo, todos nós temos medo (...) dar este apoio emocional. E depois também incentivar ao ganho da confiança e os medos, de facto, só se desconstroem pela exposição”.

As professoras mencionaram que as estratégias privilegiadas passam pelo diálogo, incentivo e desmistificação – “tentando incentivar, tentando desmistificar um bocadinho, conversar” (professora E). Outras das estratégias relacionam-se com a criação de trabalhos de pesquisa relacionados com o tema que lhes causa medo, o recurso a desenhos, música e teatro - “primeiro através do diálogo (...) Depois, às vezes crio trabalhos, alguma pesquisa que vá de encontro àquilo que eu quero (...) Outras vezes através do, do desenho e depois eu tento procurar, também, soluções através da música de, de, às vezes de teatro para tentar combater um bocadinho, isso até chegar à fala com, com o adulto e às vezes recorro aos serviços de psicologia também, do nosso agrupamento” (professora A).

Referiram, ainda, a importância de demonstrar disponibilidade em escutar o aluno, incentivar à sua participação, trabalhar a autoestima e evitar atitudes pejorativas para com o erro. O acompanhamento psicológico e o diálogo com a família foram outras das estratégias referidas pelas professoras.

Em resumo, as estratégias implementadas pelas educadoras, psicóloga e professoras partiam, regra geral, da escuta, do diálogo e do entendimento do que a criança estava a sentir e só de seguida eram ajustadas novas estratégias. Validando este entendimento, a exteriorização das emoções proporciona a criação de instrumentos adequados por parte do professor para estruturar a sua intervenção (Gonçalves & Pinto, 2016; Silva, 2017).

2.5.- Principais conclusões do exercício investigativo

O presente estudo tem como objetivo primordial o de contribuir para um maior conhecimento acerca dos medos e das estratégias a utilizar pelos educadores e professores. Com a sua realização considera-se preponderante o trabalho realizado no âmbito das emoções, do medo em particular, pois fornece importantes contributos para o desenvolvimento de competências, aos níveis emocional, social e comportamental.

Como síntese final referente aos resultados obtidos, destaca-se que os medos mais frequentemente identificados pelas crianças foram o medo de alguns animais e o medo do escuro. Medos estes, considerados por alguns autores (Almeida et al., 2002; Brazelton, 2018; Copper-Royer, 2007; Papalia et al., 2001) como os medos típicos e constantes, destas fases de desenvolvimento. Relativamente aos medos mais comuns nas crianças, identificados por

educadoras, professoras e psicóloga foram mencionados: o medo do escuro, de animais, medo do desconhecido/situações novas, como, entre outros, o medo de falhar e fobia escolar.

No que concerne às características e reações que surgem no medo, as mais mencionadas pelas educadoras, professoras e psicóloga foram o choro, a frustração, evitamento e inibição. Estas manifestações correspondem às principais mencionadas pelos autores Brazelton (2018), Melo (2005) e Ramalho (s.d). Relativamente às concepções sobre o medo, este assume-se difícil de definir, sendo encarado com um elemento natural do desenvolvimento da criança e de proteção. No que respeita à repercussão do medo no desenvolvimento das crianças, destaca-se a dificuldade na interação/ socialização e ao nível comportamental e na conceção da aprendizagem - desempenho escolar. A este propósito, o autor Melo (2005) aborda as, condicionantes, manifestações de medo reconhecidas pelos outros, nomeando o retraimento social, a apatia, a tristeza ou a dificuldade de concentração no trabalho e brincadeiras.

Relativamente às estratégias implementadas, verificou-se que estas eram adequadas, indo ao encontro do que foi mencionado no enquadramento teórico (Bettelheim, 1980; Brazelton, 2018; Cury, 2005; Malchiodi 1998; Marujo et al.,1999; Rebelo, 2017; Santa Catarina et al., 2020). A este nível é dada prioridade a estratégias individualizadas, apoiando a sua prática pedagógica de acordo com as especificidades de cada criança. Destaca-se a validação do medo como algo natural, o diálogo, o incentivo e motivação, como também, a desmistificação e a exposição ao medo. Outras das estratégias relacionam-se com a criação de trabalhos de pesquisa relacionados com o tema que lhes causa medo, o recurso a desenhos, histórias, música, teatro, como, entre outros, o acompanhamento psicológico.

Refletindo sobre os dados recolhidos, considera-se imperativo despertar para a promoção e desenvolvimento de competências de inteligência emocional, pois as crianças ao nomear as emoções, ao diferenciá-las e ao aprender a regulá-las, estão simultaneamente a adaptar-se ao seu ambiente e a sobreviver (Goleman, 2010). O propósito da regulação emocional é, assim, manter reguladas as emoções, pois se forem excessivamente intensas e se se prolongarem mais do que necessário, estas desequilibram a estabilidade do indivíduo (Bermejo, 2005). Embora o medo seja encarado por Mash e Dozois (2003) como algo natural do desenvolvimento das crianças por resultarem de uma maior capacidade de perceção dos potenciais perigos, as emoções excessivamente intensas, se não forem reguladas, têm repercussões no desenvolvimento, quer ao nível social, como comportamental. Como mencionado anteriormente, quando os medos interferem com o funcionamento social, cognitivo, comportamental e com o desenvolvimento psicológico diz-se que estes assumem um caráter patológico (Almeida et al.,2002).

Assim, o papel do adulto, seja ele um professor, educador, psicólogo ou familiar, é fundamental no sentido em que se constitui como um modelo disponível a ajudar a criança a reconhecer, desmistificar e a encontrar estratégias para lidar com as emoções. Neste sentido, Marujo et al. (1999) realçam o papel importante dos educadores (professores, pais, cuidadores) em conduzir as crianças a adquirir competências capazes de as tornar emocionalmente estáveis e futuros adultos conscientes. A este respeito Tokuhama-Espinosa (2011) alerta que parte do papel do professor, nas primeiras idades, “é ajudar os alunos a controlarem as suas emoções durante o processo de aprendizagem” (p. 145).

Deste modo, considera-se essencial olhar de forma reflexiva para as atitudes evidenciadas pelos educadores e professores e para a adequação das suas estratégias. Corroborando com Gonçalves e Pinto (2016) e Silva (2017), torna-se necessário que primeiramente haja a compreensão das funções inerentes ao medo e a partir dela se crie estratégias e recursos para uma melhor aplicação nos contextos. Assim, compreender as emoções proporcionará ao professor conhecimento de si mesmo e conseqüentemente do modo como pode trabalhar este tema. Uma vez que as emoções apenas são perceptíveis quando manifestadas, os seguintes autores (Gonçalves & Pinto, 2016; Wallon, 1971, citado em Silva, 2017) realçam a importância de os docentes compreenderem estas manifestações das emoções, com o intuito de estruturarem a sua intervenção e práticas com maior controlo e confiança.

Os medos, sendo marcadores do desenvolvimento da criança, atuam como tarefas desenvolvimentais. À medida que as superam tornam-se mais autónomas no desenvolvimento emocional e ultrapassar, resultando na promoção da autonomia da criança, no seu desenvolvimento emocional, que refletir-se-á no seu autoconceito (Ramalho, s.d). Embora desapareçam naturalmente, Ramalho (s.d) considera que é mediante o desenvolvimento cognitivo e emocional que a criança vai encontrando estratégias para lidar com os medos. Neste sentido, o apoio dos adultos é fundamental, assim como o conhecimento de estratégias de intervenção em situações de medo, é preponderante para o auxílio das crianças. Realça-se, assim, a importância do aprofundamento da temática junto das crianças/alunos, a partir das suas experiências e conceções, com o intuito de escolher e adequar estratégias a cada uma, na sua individualidade, e a todo o grupo.

Em conclusão, reforça-se a importância da competência emocional e do papel dos educadores e professores, na promoção e desenvolvimento dessa competência, bem como, no desenvolvimento de estratégias adequadas para lidar com o medo.

Desta forma, é possível apontar a esta investigação algumas limitações, onde se revelaria vantajoso aumentar a amostra, o que não foi possível de concretizar, mas que tornaria o estudo mais relevante, pela maior variedade de comparação face aos resultados obtidos.

Sugere-se, ainda, em investigações futuras, a exploração das próprias estratégias das crianças e alunos para ultrapassar os seus medos.

Por fim, perspectiva-se que este estudo contribua para que educadores, professores, psicólogos, entre outros profissionais de educação, a partir dos medos, experiências e concepções das crianças, possam refletir sobre o tema e, com maior eficácia, eleger e/ou criar estratégias mais adequadas aos grupos com que trabalham.

Parte III: Reflexão Final

“a formação é um fazer permanente (...) que se refaz constantemente na ação. Para se ser tem de se estar sendo”

Paulo Freire (1972, citado em Alarcão, 1996, p.187)

A realização do presente relatório final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, surge no término de todo o percurso formativo e reflete todo o trajeto enquanto estagiária, nos diversos contextos, e enquanto investigador.

Todo o processo de realização dos estágios, bem como a conseqüente construção do presente relatório, permitiu-me construir conhecimentos relativamente à prática docente e olhar as minhas práticas de forma reflexiva e consciente.

A oportunidade de estagiar em contextos diferentes permitiu-me conhecer as realidades vividas em creche, jardim de infância e 1º ciclo, aplicar e adequar a teoria à prática e adquirir novas aprendizagens. O questionamento e a vontade de saber mais e de melhorar a cada intervenção ditaram uma evolução bastante positiva enquanto futura educadora e professora. Embora inicialmente tenha sentido algumas dificuldades, foram ultrapassadas através de leituras e dos conselhos e feedbacks das professoras cooperantes e professoras supervisoras. No decorrer de todas as práticas procurei criar vínculos afetivos com as crianças e alunos, conhecer as suas motivações, necessidades, interesses e dificuldades, com o propósito de potencializar um trabalho pedagógico eficiente, seguro, flexivo e adequado a cada interesse e necessidade. Considerei importante estar sensível a essas necessidades e particularidades do desenvolvimento e que a minha ação se baseasse nelas.

Considero que promovi situações de aprendizagem que envolvessem e motivassem a criança, enquanto agentes no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, selecionei diferentes experiências educativas, nomeadamente, atividades diversificadas, privilegiando a utilização de materiais didáticos, que permitiram orientar a atividade inteligente e intencional das crianças e a utilização de recursos educativos online, entre outros.

A reflexão sobre a prática permitiu-me, a cada intervenção, identificar fragilidades, como a dificuldade, inicial, de gestão do tempo, quer pela extensão das atividades, quer pela rápida concretização das mesmas. Algo que através da ajuda da professora cooperante e da elaboração de planificações o mais descritivas possível, evidenciando todos os momentos educativos com tempos definidos, consegui superar, passando a ser uma aprendizagem que me irá acompanhar ao longo da vida profissional. O reconhecimento destas dificuldades, permitiu-me ponderar sobre elas, com o objetivo de melhorar enquanto pessoa e profissional e de, conseqüentemente, potencializar aprendizagens significativas. Porém, identifico,

igualmente, potencialidades como em relação ao cuidado e importância dados aos interesses e necessidades das crianças, no planejamento das atividades e na diversificação de estratégias nos momentos de atuação, como forma de facilitar as aprendizagens dos alunos, individualizando a prática consoante as capacidades e necessidades. Neste sentido, Vieira (1993) afirma que “valoriza-se o saber construído pelo sujeito a partir da reflexão sobre a prática”. A mesma autora refere ainda que “o bom profissional é um ser reflexivo...que deve possuir não só a capacidade de resolver problemas, mas também a capacidade de equacionar problemas no seu contexto de ocorrência e de tomar decisões face a resoluções alternativas.” (p.23).

Relativamente à problemática deste estudo investigativo, esta esteve muito presente ao longo das práticas supervisionadas. O primeiro questionamento sobre este tema, os medos, surgiu após observar a reação de uma criança perante uma situação de medo. Face ao meu desconhecimento sobre o tema senti necessidade de pesquisar e aprofundar-me nele.

Sendo que o medo está presente ao longo de todo o desenvolvimento da criança, questionei-me se o comportamento daqueles que acompanham as crianças, educadores e professores, teria papel preponderante na evolução dos seus medos. Assim, questionar educadores, psicólogos e professores, com base em toda a literatura consultada, poderia dar-me as respostas que procurava.

O processo de investigação iniciou-se com leituras e pesquisas sobre o tema, essenciais para o crescimento e enriquecimento do meu conhecimento sobre este, permitindo-me criar as minhas conceções e relacioná-las com a prática. Realizei, deste modo, entrevistas a educadores, professores e a uma psicóloga, o que constituiu uma mais-valia, no sentido em que me permitiram conhecer as suas conceções e estratégias perante situações de medo ocorridas nos contextos. Não obstante, também, o trabalho realizado com as crianças e alunos, a fim de conhecer os seus medos, se constituiu uma essencial ferramenta de análise.

Para finalizar, de todas as aprendizagens retiradas deste estudo investigativo, este processo de autoanálise e todos os recursos intrínsecos ao estudo, permitiram-me aprofundar o conhecimento sobre o tema e compreender que os medos são uma emoção básica presente ao longo de todo o desenvolvimento e que a atitude das pessoas que acompanham a criança tem um papel preponderante na evolução dos seus medos.

Parte IV- Referências Bibliográficas

- Almeida P, Dias G, Rato, M. (2002). "Por favor, não mexam nos meus medos!". *O medo e o desenvolvimento da criança – uma perspectiva psicodinâmica*. Saúde Infantil, Hospital Pediátrico de Coimbra, 24(3), 16-20.
- Alarcão (1996). *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Amado, J. (2014). Manual de investigação qualitativa em educação. (2ª ed). Imprensa da Universidade de Coimbra. DOI: <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Saint-Exupéry, A. (2004). *O Príncipezinho*. (23ª ed). Editorial Presença
- Arruda, M. (2014). *O ABC das emoções básicas. Implementação e avaliação de duas sessões de um programa para a promoção de competências emocionais. Um enfoque comunitário*. [Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores] Repositório da Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/3365>
- Baptista, A. (2000). *Perturbações do medo e da ansiedade: Uma perspectiva evolutiva e desenvolvimental*, In I. Soares (Ed.), *Psicopatologia do Desenvolvimento: Trajectórias (in) Adaptativas ao longo da Vida* (pp. 91-141). Lisboa: Quarteto
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo. Edições 70.
- Bermejo, J. (2005). *Inteligencia emocional. La sabiduría del corazón en la salud y en la acción social*. (5ª ed.). Madrid: Editorial Sal Terrae
- Bettelheim, B. (1980). *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Bogdan, R. & Birklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. (2018). *O grande livro da criança* (14.ª ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Collins, W. A., Harris, M. L., & Susman, A. (1995). *Parenting during middlechildhood*. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Children and parenting* (pp. 65-89). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Condeço, D. (2015). *O que há no escuro? Contributo do álbum ilustrado nos medos infantis*. [Relatório de projeto de mestrado. Faculdade de Belas Artes, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/81825>
- Copper-Royer, B. (2007). *Os Medos das Crianças: Medos, Angústias, Fobias na Criança e no Adolescente*. Caleidoscópio: Edição e Artes Gráficas, SA.
- Cordeiro, M. (2010). *O livro da criança. Do 1 aos 5 anos* (5ª ed). Lisboa: Esfera dos Livros.
- Correia, M., Correia, S., Santos, F., & Lourenço, A. (2010). *A Enfermeira no desenho da Criança*. Referêcia, 12 (2), 83 – 92.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2008). "Dos medos como expressão de humanidade". In *Ai que medo!* 34-35. Porto, Portugal: Panmixia – Associação Cultural.
- Costa, A. (2011). *Adaptação da criança à escola. Estratégias e desafios na Educação Pré-Escolar*. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Coutinho, C. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas - Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina
- Cury, A. (2005). *Pais brilhantes, professores fascinantes: como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Pergaminho.

- Damásio, A. (2000). *O sentimento de si. O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência* (6ª ed.). Mem-Martins: Publicações Europa-América
- Ducla Soares, L. (2010). *Os meninos de todas as cores*. Edições Nova Gaia.
- Ferreira, B. & Borges, P. & Seixas, S. (2010). *Os medos na 2ª infância concepções e práticas do educador de infância*. Revista-Journal Interações. 6, (15), 26-40. DOI: <https://doi.org/10.25755/int.424>
- Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre. Artmed. <https://renasf.fiocruz.br/sites/renasf.fiocruz.br/files/artigos/flick%20-%20desenho%20de%20pesquisa%20quali.pdf>
- Gardner, H. (1983). *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Artes Médicas Sul
- Garner, P., & Estep, K. (2001). *Emotional competence, emotion socialization, and young children's peer-related social competence*. *Early Education and Development*, 12(1), 29-48.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora
- Gillham, B. (2000). *The research interview*. New York: Continuum.
- Goleman, D. (2010). *Inteligência emocional* (16ª ed.). Rio de Janeiro: Objetiva.
- Gonçalves, D. & Pinto, M. (2016). *(Re)Pensar estratégias pedagógicas a partir de sinergias entre a neuroeducação e a supervisão pedagógica*. In C. Mesquita, M.V. Pires, M. & R. P. Lopes (Eds.), Livro de Atas do 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência, INCTE 2016 (592-599). Bragança: Instituto Politécnico. <http://hdl.handle.net/10198/11435>
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian
- Kang, S., & Shaver, P., (2004). *Individual differences in emotional complexity: their Psychological implications*. *Journal of Personality*, 72(4), 687-726. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00277.x>
- Levisky, D. (2000). *Adolescência e Violência*. (3ª ed.). Brasil: Casa do Psicólogo.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula - Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel - Edições Técnica Lda.
- Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U
- Luz, A. (2019). *O Medo e o Susto* (1ª ed.). Portugal: Textiverso.
- Macedo, E. (2011). *Superprotecção parental e ansiedade na Infância: Um estudo transversal com crianças em idade escolar*. [Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/5038>
- Malchiodi, C. (1998). *Understanding Children's Drawings*. New York: The Guilford Press. https://books.google.pt/books?id=SxReWWyRlIkC&printsec=frontcover&dq=malchiodi&hl=pt-PT&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=malchiodi&f=false
- Marujo, A., Neto, M. & Perloiro, F. (1999). *Educar para o otimismo*. (16ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Mash, E. J. & Dozois, D. J. A. (2003). *Child Psychopathology: A developmental- Systems Perspective*. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), *Child Psychopathology* (3ª ed.), pp. 3-74. New York: The Guilford Press. https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=sO7ZAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&ots=PvXaRNyvXN&sig=6UPyNHbuMo6lz12-RnyvoLLj6cs&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

- Melo, A. (2005). *Emoções no período escolar: estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/4926>
- Miguel, F. (2015). *Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional*. 20(1), 153-162. <https://www.scielo.br/j/psuf/a/FKG4fvsYGHwtn8C9QnDM4n/?format=pdf&lang=pt>
- Miranda, R. (2009). *Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de conteúdos de ciências por via experimental? um estudo no 1º Ciclo*. [Tese de mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5489>
- Moreira, P. (2004). *Ser Professor. Competências Básicas III*. Porto: Porto Editora
- Morris, R., & Kratochwill, T. (1983). *Treating children's fears and phobias*. New York: Pergamon Press.
- Papalia D., Olds S., & Feldman R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Mc Graw Hill.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto editora.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramalho, V. (s.d). *Vai-te embora medo!* <http://www.psiquilibrios.pt/artigos/artigMedo.pdf>
- Rebello, A. (2017). *“Uma viagem pelas emoções”: Projeto de um programa de estimulação de competências emocionais para crianças com incapacidade intelectual*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Viseu]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu. <http://hdl.handle.net/10400.19/4898>
- Rebello, C. (2018). *Gestão das emoções em crianças de creche (0-3 anos)*. [Tese de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências.] Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/31289>
- Reverendo, M. (2011). *Regulação emocional, satisfação com a vida & percepção da aceitação-rejeição parental: estudo de adaptação e validação da versão portuguesa do Emotions Regulation Index for Children and Adolescents (ERICA)*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/18199>
- Roberto, R., Miranda, T. & Cavadas, B. (2011). *Os medos dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico*. Atas do V Encontro do CIED – Escola e Comunidade Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa. Repositório do Instituto Politécnico de Santarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/678>
- Saldanha, A. (2011). *As Emoções a nível Escolar*. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1(1), 69-77. Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores Badajoz, España
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. [https://books.google.pt/books?id=YVKmxr_D7yQC&pg=PP7&dq=Salovey,+P.+%26+Mayer,+J.+D.+\(1990\).+Emotional+intelligence.+Imagination,+Cognition,+and+Personality,+9,+185-211.&hl=pt-PT&sa=X&ved=2ahUKEwjlVZT_9Oj1AhUhgV0HHbAKAK0Q6AF6BAgCEAI#v=onepage&q=Salovey%2C%20P.%20%26%20Mayer%2C%20J.%20D.%20\(1990\).%20Emotional%20intelligence.%20Imagination%2C%20Cognition%2C%20and%20Personality%2C%209%2C%20185-211.&f=false](https://books.google.pt/books?id=YVKmxr_D7yQC&pg=PP7&dq=Salovey,+P.+%26+Mayer,+J.+D.+(1990).+Emotional+intelligence.+Imagination,+Cognition,+and+Personality,+9,+185-211.&hl=pt-PT&sa=X&ved=2ahUKEwjlVZT_9Oj1AhUhgV0HHbAKAK0Q6AF6BAgCEAI#v=onepage&q=Salovey%2C%20P.%20%26%20Mayer%2C%20J.%20D.%20(1990).%20Emotional%20intelligence.%20Imagination%2C%20Cognition%2C%20and%20Personality%2C%209%2C%20185-211.&f=false)

- Sampaio, F. M., Martins, A. M., & Oliveira, T. C. (2007). *Medos normais de crianças em contexto hospitalar segundo o Fear Survey Schedule for Children-Revised, FSSC-R*. 4, 252-263, Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
- Santa Catarina, C., Signor, L., Danielli, N. & Schuck, A. (2020). *A importância de estudar o medo no desenvolvimento infantil*, 5, Anuário Pesquisa e Extensão Unoesc. São Miguel Do Oeste.
- Schoen, T. & Vitale, M. (2012). *What am I afraid of?* Rev Paul Pediatr, 30 (1), 72-78.
- Silva, R. (2017). *As emoções e sentimentos na relação professor-aluno e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem: contribuições da teoria de Henri Wallon*. [Dissertação, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras]. Repositório Institucional UNESP. <http://hdl.handle.net/11449/150708>
- Simão, A. (2013). *O objecto transicional – Uma meta-análise do conceito e uma revisão da literatura Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001)*. O Mundo da Criança. Amadora: Editora: McGraw-Hill.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigações, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Factor-Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea.
- Stern, A. (s.d.). *Uma nova compreensão da arte infantil*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sternberg, R. (2018). *The nature of Human Intelligence*. Cambridge University Press.
- Tokuhama-Espinosa, T. (2011). *Mind, Brain, and Education Science. A comprehensive guide to the new brain-based teaching*. New York: W. W. Norton & Company. [https://books.google.pt/books?id=ykXuv8cht0YC&dq=Tokuhama-Espinosa,+T.+\(2011\).+Mind,+Brain,+and+Education+Science.+A+comprehensive+guide+to+the+new+brain-based+teaching.+New+York:+W.+W.+Norton+%26+Company.&hl=pt-PT](https://books.google.pt/books?id=ykXuv8cht0YC&dq=Tokuhama-Espinosa,+T.+(2011).+Mind,+Brain,+and+Education+Science.+A+comprehensive+guide+to+the+new+brain-based+teaching.+New+York:+W.+W.+Norton+%26+Company.&hl=pt-PT)
- Thompson, R. A. (1994). *Emotion regulation: A theme in search of definition*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59(2-3), 25–52. <https://doi.org/10.2307/1166137>
- Vaz, F. J. (2009). *Diferenciação e Regulação Emocional na Idade Adulta: Tradução e Validação de Dois Instrumentos de Avaliação para a População Portuguesa*. [Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho, Braga] Repositório da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/9898>
- Vicente, A. (2020). *Desenvolvimento das habilidades emocionais em crianças com dificuldades de aprendizagem: Perspetiva educativa num Agrupamento de Escolas em Castelo Branco*. [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação de Castelo Branco]. Repositório do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.11/7267>
- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma Prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto, Edições Asa.

Parte V- Anexos

Planificações das atividades realizadas em contexto de estágio

Planificações - Atividades Creche

Anexo A - Atividade “Tapete sensorial”

Objetivos	Estratégias	Recursos	Tempo/duração	Avaliação:
<ul style="list-style-type: none">- Identificar sensações relacionadas com perceções sensoriais;- Despertar na criança o interesse pela experimentação;- Desenvolver os sentidos;- Explorar as diferentes texturas dos diversos materiais;- Adquirir destreza na manipulação de objetos;- Estabelecer relações de semelhança e diferença entre as sensações;- Desenvolver o ímpeto exploratório;	<p>Primeiramente, iniciaremos a atividade com uma “conversa de tapete” com recurso a um cartaz acerca do tema “os sentidos”. Depois de revisto o tema, as crianças são divididas pelas áreas de trabalho, onde grupos de 4 crianças, rotativamente, realizarão a atividade.</p> <p>Colocamos o tapete no chão e posicionamos as crianças à volta do tapete. De seguida, damos oportunidade às crianças de explorarem livremente os materiais existentes no tapete. Depois, à medida que as crianças exploram e experimentam as diversas texturas, questionamo-las acerca das sensações sentidas, relacionando-as com os materiais.</p>	Tapete sensorial: lâ; cartão; massas coloridas; goma eva; esponja; cartolinas; corda; plástico-bolha; tampas de plástico; feijão seco; conchas; hortelã; alecrim; algodão; guizos; casca ovo;	15 minutos	<ul style="list-style-type: none">-Tabela do bem-estar e envolvimento;-Registo fotográfico;-Observação direta.

Tabela do bem-estar e envolvimento:

Crianças Nomes	Nível geral de bem-estar (Baixo/ Médio/ Alto)	Nível geral de implicação (Baixo/ Médio/ Alto)	Comentários
C	Alto	Alto	
F	Alto	Alto	
SL	Alto	Alto	
S	Alto	Alto	
H	Alto	Alto	
D	Alto	Alto	
Ct	Alto	Alto	
SB	Alto	Médio	
MS	Alto	Alto	
MC	Alto	Alto	
Z	Alto	Alto	
J	Alto	Alto	
G	Alto	Médio	
PA	Alto	Médio	
M	Alto	Médio	
PN	Alto	Médio	
Ja	Alto	Alto	
B			faltou

Anexo B - Atividade “Caixa de sabores”

Objetivos	Estratégias	Recursos	Tempo/duração	Avaliação:
<p>- Promover a percepção sensorial por meio do contacto lúdico com alimentos – identificar os alimentos assim como os seus sabores.</p> <p>- Estimular o sentido do paladar e olfato- explorar sabores e cheiros diversificados.</p>	<p>Primeiramente será feita uma revisão/consolidação do tema.</p> <p>Posteriormente as crianças são divididas pelas áreas de trabalho, onde grupos de 4 crianças, rotativamente, realizarão a atividade.</p> <p>De seguida será apresentada a atividade ao grupo, onde explicaremos que cada recipiente contém um alimento que corresponde a um sabor e/ou cheiro.</p> <p>Cada criança terá a oportunidade de provar e cheirar os alimentos, utilizando uma colher.</p> <p>Posto isto, serão questionadas acerca dos sabores e cheiros sentidos e será pedido que os identifiquem recorrendo às imagens dos alimentos. Imagens estas, que serão dispostas na mesa de trabalho, junto aos recipientes, para facilitar a associação.</p> <p>Por fim, realizaremos em conjunto as associações das imagens aos sabores.</p>	<p>- Alimentos (limão, açúcar, sal, Kiwi) e respetivo recipiente transparente</p> <p>- Papel identificativo (imagem e legenda) para cada recipiente</p> <p>- Colheres</p>	<p>10/15 minutos</p>	<p>- Tabela do bem-estar e envolvimento;</p> <p>- Registo fotográfico;</p> <p>- Observação direta.</p>

Tabela do bem-estar e envolvimento:

Crianças Nomes	Nível geral de bem-estar (Baixo/ Médio/ Alto)	Nível geral de implicação (Baixo/ Médio/ Alto)	Comentários
C	Alto	Alto	
F	Alto	Alto	
SL	Alto	Alto	
S	Alto	Alto	
H	Alto	Alto	
D	Alto	Alto	
Ct	Alto	Alto	
SB	Alto	Médio	
MS	Alto	Alto	
MC	Alto	Alto	
Z	Alto	Alto	
J	Alto	Médio	
G			faltou
PA	Alto	Alto	
M	Baixo	Baixo	*medo de experimentar coisas novas
PN	Alto	Médio	
Ja	Alto	Alto	
B			faltou

Planificações - Atividades Jardim de Infância

Anexo C - Planificação: História: “A viagem da sementinha”

Data:	15 de Outubro de 2020			
Área de conteúdo	Objetivos/ aprendizagens a promover	Estratégias/ desenvolvimento da atividade	Recursos	Tempo/ duração
<p>2. Área da Expressão e comunicação</p> <p>- Domínio da linguagem oral</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenvolvimento da linguagem oral; - Desenvolver a compreensão de textos orais; - Proporcionar à criança observação de imagens da história; - Estimular a capacidade de concentração. - Promover o gosto pela leitura 	<p>A dinamização da história será realizada na área das mesas, uma vez que não existe área do tapete e que devido às medidas do plano de contingência da instituição é o local privilegiado, pois assegura a distância de segurança entre as crianças.</p> <p>Assim sendo, a estagiária começa por solicitar que as crianças se sentem nos seus lugares, de seguida explica o que se irá suceder (“hoje vamos ouvir uma história do outono!”). Posteriormente, apresenta a capa do livro e questiona o grupo sobre o que acham que a história trata. Após dar tempo para que possam responder, a estagiária inicia – “Vamos descobrir!!” e procede à leitura da história. À medida que lê de forma expressiva, vai realizando parágrafos para que as crianças possam comentar ou prever o que se irá suceder. São mostradas e comentadas as imagens.</p> <p>No final da leitura, a estagiária realiza questões ao grupo acerca da história.</p>	<p><u>Recursos materiais:</u></p> <p>Livro Telemóvel</p> <p>para registo de imagens</p> <p><u>Recursos Humanos:</u></p> <p>Crianças Estagiárias Educadora Auxiliar de ação educativa</p>	<p>15/20 minutos (período da manhã)</p>

Anexo D - Planificação: “Atividades Musicais”

Semana:	28 de setembro a 20 de outubro de 2020		
Área de conteúdo	Objetivos/aprendizagens a promover	Recursos:	Duração
2. Área da Expressão e comunicação - Educação Física - Educação artística: Música - Linguagem oral	Explorar o corpo; Desenvolver o gosto por canções; Promover o desenvolvimento da linguagem oral; Estimular a criança para escutar e cantar. Desenvolver a memória e a acuidade auditiva; Promover a expressão vocal; Desenvolver a expressão corporal: Explorar o sentido rítmico Estimular aptidões relacionadas com a coordenação motora; Imitar ritmos produzidos pelas estagiárias; Proporcionar às crianças formas de expressar e comunicar o que ouvem.	Recursos tecnológicos: Telemóvel para registo de imagens Computador; Internet; <i>Youtube</i> ; Colunas Músicas de Ricardo Reis Pinto: https://www.youtube.com/watch?v=n3QjMcf5Bbc “Bater as palmas” - https://www.youtube.com/watch?v=SPV3C92u0Lc “Outono” - https://www.youtube.com/watch?v=WoUUvPcTWwl “Vamos dançar” - https://www.youtube.com/watch?v=0qTcFolqkpM “A girafa” - https://www.youtube.com/watch?v=imZY8Hmvuuc “O corpo” - Recursos Humanos: Crianças; Estagiárias; Educadora; Auxiliar de ação educativa	10/15 minutos (no período da manhã e/ou tarde)
Estratégias/ desenvolvimento da atividade: <p>Primeiramente explicaremos ao grupo o que se irá suceder - “iremos colocar música para cantarmos e dançarmos juntos”.</p> <p>De seguida, mediante a disponibilidade de espaço, pedimos que se levantem e se posicionem, garantindo alguma distância, na área junto ao computador ou que se coloquem atrás da respetiva cadeira. Após todas as crianças estarem posicionadas e afastadas, é colocada a música. É dada a oportunidade de as crianças ouvirem e assimilarem.</p> <p>De seguida, é solicitado que acompanhem a canção com movimentos, gestos, batimentos rítmicos utilizando as mãos, pés, dedos, pernas, etc, de acordo com o que ouvem e por imitação. Enquanto isso, as crianças, em conjunto com as estagiárias, serão encorajadas a cantar (saber a letra).</p> <p>Nas sessões seguintes, a atividade desenvolver-se-á sem o auxílio da tecnologia (sem música no computador), apenas as estagiárias e as crianças a cantarem.</p>			

Planificações - Atividades 1º Ciclo

1º ano de escolaridade:

Anexo E - Planificação - Atividade “O meu corpo” - 1º. ano de escolaridade:

Data:	Janeiro de 2021				
Área/ conteúdo	Atividade	Objetivos/aprendizagens a promover	Recursos	Avaliação	Tempo /duração
<p>Estudo do Meio: O meu corpo; Identidade, raízes, culturas</p> <p>Expressões</p> <p>- Expressão visual: Experimentação e criação</p>	<p>Tema: O meu corpo.</p> <p>- Diferenças entre o corpo das meninas e meninos</p> <p>- Características de cada criança/ diferenças</p> <p>Autorretrato</p>	<p>- Adquirir conhecimento sobre si próprio/a, desenvolvendo atitudes de autoestima e de autoconfiança;</p> <p>-Valorizar a sua identidade e raízes, respeitando outros povos e outras culturas, reconhecendo a diversidade como fonte de aprendizagem para todos;</p> <p>- Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas.</p>	<p>Materiais:</p> <p>Manual - Realização da página 56, 57 e 58 do manual</p> <p>Visionamento de um PowerPoint relacionado com o tema</p> <p>Livro: “Os meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares.</p> <p>Tecnológicos:</p> <p>Projetor; computador; quadro, colunas</p> <p>Humanos:</p> <p>professoras estagiárias; professora cooperante.</p>	<p>Observação direta</p> <p>Participação e empenho na realização das tarefas</p>	<p>18 de janeiro a 22 de janeiro</p>

Estratégias/ Operacionalização / desenvolvimento da atividade “O meu corpo”:

A professora inicia o tema colocando uma música do corpo humano, de forma que os alunos se apropriem das palavras. De seguida, apresenta um PowerPoint com as partes do corpo humano e as características que diferem meninos e meninas. Em conjunto, professora e alunos, vão identificando as partes constituintes e levando-os a identificar o que difere entre eles - órgão sexual - e a comunicar as suas ideias acerca do tema, respeitando as dos colegas. Após a abordagem do tema: “O meu corpo”, a professora solicita que os alunos abram o livro na página 56 e 57 e que procedam ao desenho e pintura das figuras menino e menina, isto é, que desenhem as partes que constituem o corpo dos meninos e meninas e desenhem as suas roupas. - Com recurso a lápis e canetas, mobilizando os conhecimentos adquiridos.

Após realizar a explicação da tarefa, a professora conversa com os alunos sobre o facto de o que torna alguém menina ou menino é o corpo, dando ênfase à ideia de que as meninas poderem ter cabelo curto e usar azul e de os meninos poderem ter cabelo comprido e usar cor-de-rosa, por exemplo.

No final da tarefa, a professora solicita que os alunos apresentem os seus desenhos à turma, explicitando as suas escolhas, e que os restantes colegas o comentem. Posteriormente, começa por explicar que todos temos características diferentes e que são elas que nos tornam únicos.

De seguida, procede à leitura do livro “Os meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares.

Após a leitura, a professora aborda as nacionalidades e explica o motivo de existirem diferentes cores de pele (aborda o conceito de melanina). Logo após, permite que a turma realize comentários e questões acerca do tema. Neste ponto, pretende-se que expressem as suas ideias, de forma adequada, e assumam atitudes críticas e solidárias.

Por fim, solicita que realizem os exercícios do manual - corresponde a um conjunto de imagens de crianças com características e nacionalidades diferentes, onde cada aluno terá de assinalar qual dos grupos se parece mais consigo.

A tarefa seguinte é a realização do autorretrato. A professora estagiária inicia a aula apresentando a tarefa.

De seguida, solicita que, à vez, se dirijam à porta de entrada (espelhada) e que se coloquem em frente ao espelho e observem as características do seu rosto com atenção. De seguida, devem desenhar, numa folha de papel ou suporte similar, o seu rosto com todas as características que observa e o seu corpo. Depois de o ter desenhado, deve dar expressividade ao seu autorretrato através da pintura (canetas, lápis de cor, lápis de cera)

No final, cada um aprecia o seu trabalho e o dos colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação. A última tarefa ocorrerá em Estudo do meio e será iniciada propondo a realização do jogo “Quem é quem”, que consiste em, à vez, todos os alunos descreverem um colega de acordo com as características estudadas - tom de pele; cor do cabelo e dos olhos; cabelo liso ou encaracolado - para os restantes adivinharem quem é.

Anexo F - Planificação - Atividade “Pintura com sal”

Data:	Quarta-feira - 12 de maio de 2021					
Área/ conteúdo	Atividade	Objetivos/aprendizagens a promover	Estratégias/ Operacionalização / desenvolvimento da atividade	Recursos	Avaliação	Tempo /duração
<p>Expressões -Expressão visual: Experimentação e criação</p>	<p>Pintura com sal</p>	<p>Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão nas suas experimentações físicas;</p> <p>Experimentar possibilidades expressivas dos materiais e das diferentes técnicas, adequando o seu uso ao contexto e situação;</p> <p>Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas.</p> <p>Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos.</p> <p>Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação.</p>	<p>No início da aula a professora apresenta a atividade a realizar: Pintura com sal.</p> <p>Por cada aluno será distribuída uma folha branca onde terão que realizar, a lápis de carvão, um desenho livre.</p> <p>De seguida, com o auxílio do pincel, devem contornar o desenho com cola branca. Antes de secar devem depositar o sal por cima da cola e deitar fora o excedente de sal.</p> <p>Por fim, devem pintar o desenho (por cima do sal), com recurso a guaches.</p>	<p>Materiais: Folha branca, Lápis de carvão; Pinceis; Cola branca; Sal; Guaches.</p> <p>Humanos: professoras estagiárias, professora cooperante</p>	<p>Observação do empenho, criatividade e manipulação dos materiais</p>	<p>9h- 9h30 9h30- 10h</p>

4º. ano de escolaridade:

Anexo G - Planificação - Atividade “Poema Visual: Caligrama” - “Dia de Portugal, de Camões e das Comunidades Portuguesas”

Data:	Terça-feira -8 de junho de 2021					
Área/ conteúdo	Atividade e	Objetivos/aprendizagens a promover	Estratégias/ Operacionalização / desenvolvimento da atividade	Recursos	Avaliação	Temp o/duração
<p>Expressões Expressão artística visual <u>Domínios:</u> Interpretação e comunicação Experimentação e criação</p>	<p>Criação de um poema visual: Caligrama</p>	<p>Dialogar sobre o que vê e sente, de modo a construir múltiplos discursos e leituras da(s) realidade(s). Apreciar as diferentes manifestações artísticas e outras realidades visuais. Experimentar possibilidades expressivas dos materiais e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações. Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas. Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos.</p>	<p>A estagiária iniciará a aula apresentando a tarefa a realizar: Poema visual – Caligrama. Começa por explicar o que é e apresenta imagens ilustrativas. O segundo momento consiste no diálogo acerca do dia de Portugal, comunidades portuguesas, símbolos nacionais, Luís Vaz de Camões e sobre a razão pela qual celebramos este dia (feriado). De seguida, distribui uma folha A4 por cada aluno e solicita que os alunos realizem o seu poema visual, inspirando-se no tema “Dia de Portugal e das comunidades Portuguesas”.</p>	<p>Materiais: Quadro Folha branca A4; materiais de desenho (lápis, borracha, afia); lápis de cor. Tecnológicos: Música Humanos: Professoras; Alunos.</p>	<p>Observação direta; Empenho; participação; atitudes; Criatividade,</p>	



Anexo H - Planificação - Atividade “Produção escrita orientada”



Data:	Sexta-feira - 11 de junho de 2021					
Área/ conteúdo	Atividade	Objetivos/aprendizagens a promover	Estratégias/ Operacionalização / desenvolvimento da atividade	Recursos	Avaliação	Tempo /duração
<p>Português</p> <p><u>Domínios</u>:</p> <p>Educação literária, oralidade e leitura</p> <p>Transversalidade com:</p> <p>Expressão dramática:</p> <p>Teatro</p>	<p>Produção escrita orientada</p>	<p>Compreender a organização interna e externa de textos descritivos</p> <p>Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita).</p> <p>Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica.</p> <p>Superar problemas associados ao processo de escrita por meio da revisão com vista ao aperfeiçoamento de texto.</p>	<p>Num primeiro momento será solicitado que os alunos realizem uma produção escrita orientada.</p> <p>A professora estagiária dispõe de cartões que fornecem a indicação de como iniciar a produção; como concluir; o espaço e tempo da ação, bem como das personagens intervenientes. Cada aluno retira um cartão de cada uma das categorias e aponta no caderno o que deve incluir no seu texto.</p> <p>No final, cada aluno lê à turma a sua produção escrita.</p> <p>Assim que concluídas as leituras, as professoras recolhem os cadernos a fim de corrigirem as produções.</p>	<p>Materiais:</p> <p>Manual português</p> <p>Caderno diário</p> <p>Humanos:</p> <p>Professoras;</p> <p>Alunos.</p>	<p>Produção escrita: utilização correta das formas de representação escrita; organização do texto em parágrafos coesos e coerentes.</p>	



Anexos – Exercício Investigativo



Anexo I - Tabela Medos – Pré-escolar



(Idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade)


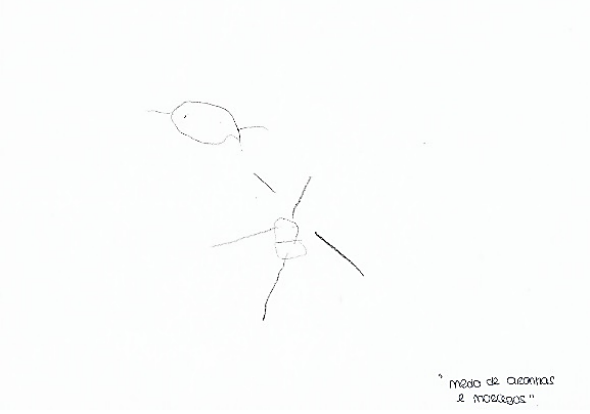
Criança	Identificação do medo “De que é que tens medo?”	Desenho - “De que é que tens medo?”	Legenda / Comentário
MIG	“eu tenho medo de vulcões ativos; de ser picado por uma aranha; de cobras e lagartos de komodo (Dragão-de-Komodo); de melgas e abelhas; de monstros; do Halloween e de cabeçudos”	 <p>“medo de monstros, cobras e pássaros”</p>	“medo de monstros, cobras, pássaros”
MAT	“tenho medo do escuro, medo do jacaré; das cobras e de abelhas”	 <p>“medo do escuro”</p>	“medo do escuro”



<p>SOP</p>	<p>“eu tenho medo de monstros e do escuro; tenho medo do “vizinho da casa velhas”; do cão que late e é bravo; medo do gato se perder e ficar sozinho na rua”</p>		<p>“medo de cobras e monstros”</p>
<p>FR</p>	<p>“eu tenho medo de cobras; crocodilos, abelhas; medo de casas velhas que têm monstros; tenho medo de serpentes; do escuro e dos senhores que vestem batas pretas”.</p>		<p>“medo de monstros”</p>



SA	<p>“eu só tenho medo de aranhas e de cobras”</p>		<p>“medo de aranhas e cobras”</p>
JO	<p>“tenho medo de sapos, de cobras e aranhas; e também tenho medo do escuro”</p>		<p>“medo de sapos, cobras e aranhas”</p>


EM	<p>“tenho medo de cobras; e não gosto de dormir sozinha, tenho medo”</p>	 <p>“Medo de cobras”</p>	<p>“medo de cobras”</p>
MAR	<p>“eu tenho medo de aranhas grandes e de morcegos”</p>	 <p>“medo de aranhas e morcegos”</p>	<p>“medo de aranhas e morcegos”</p>

VIF	<p>“tenho medo de aranhas; do escuro; de abelhas; e de abóboras (Halloween)”</p>		<p>“medo de aranhas, de abelhas, de abóboras e do escuro”</p>
MART	<p>“do escuro”</p>		<p>“medo do escuro”</p>

<p>MARI</p>	<p>“eu tenho medo de aranhas; de ter que dormir sozinha com luz apagada, medo do escuro”</p>		<p>“medo do escuro”</p>
<p>GO</p>	<p>“eu tenho medo do escuro; dos homens das cavernas; de aranhas e morcegos”</p>		<p>“medo de aranhas e morcegos”</p>


VIC	"só tenho de cobras"	 <p>"medo de cobras"</p>	"medo de cobras"
DI	"eu tenho medo dos sonhos do boneco, porque vejo bonecos dos desenhos animados e depois sonho e tenho medo; e tenho medo de monstros e do escuro"	 <p>"medo de monstros gigantes"</p>	"medo de monstros gigantes"



<p>CA</p>	<p>“eu tenho medo das moscas; tenho medo do escuro; e medo do Cuquedo (história infantil);</p>	 <p>“Eu, mãe e pai; medo das moscas, do Panda e do Cuquedo”</p>	<p>“eu, mãe, pai; medo das moscas, do panda e do Cuquedo”</p>
<p>AN</p>	<p>“eu tenho medo do gato que saltou, eu tinha medo que se magoasse; tenho medo do escuro e de monstros; e do gato do pai”</p>	 <p>“medo de monstros; do escuro e do gato”</p>	<p>“medo de monstros; do escuro e do gato”</p>



<p>MIA</p>	<p>“eu tenho medo do escuro e de monstros e do gato da tia”</p>	 <p>medo do gato (lorenz) e de monstros</p>	<p>“medo do gato e de monstros”</p>
------------	---	--	-------------------------------------



Anexo J - Tabela Medos 1º. CEB- 1º ano


(Idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos de idade)

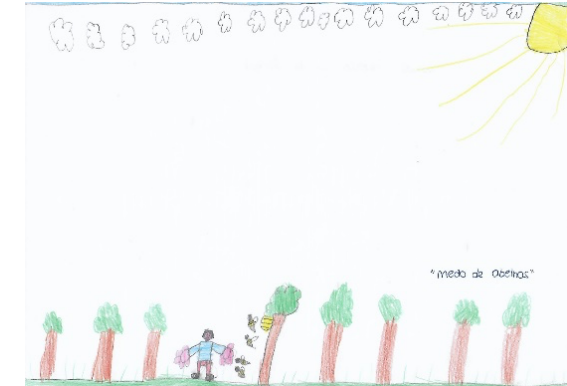

Aluno	Identificação do medo “De que é que tens medo?”	Desenho “De que é que tens medo?”	Legenda / Comentário
A	“Abelhas; gatos assanhados; monstros; piscinas gigantes e nadar de cabeça para baixo”	 <p>“medo de alturas; de piscinas gigantes e de nadar de cabeça para baixo”</p>	“medo de alturas; de piscinas gigantes e de nadar de cabeça para baixo”
BE	“de afogar; dos pais irem embora e ficar sozinha; de eu ou a minha família morrer”	Não desenhou	Não desenhou
BM	“ficar doente; alturas; gatos; escuro; do escuro; alturas; de gatos”	 <p>“medo do escuro”</p>	“medo do escuro”
BC	“do escuro; de alturas; de cães”	Não desenhou	Não desenhou



C	"do escuro; de alturas e de cães"		"medo do escuro, e ficar sozinha, de aranhas"
D	"que a minha cadela morra; centopeias; do escuro"		"medo de centopeias, do escuro e que a minha cadela morra"


E	"aranhas e alturas"		"medo de aranhas e de alturas"
F	"escuro e das alturas"		"medo do escuro e das alturas"

JOA	<p>“medo das ondas grandes; de mergulhar que os meus pais, família e amigos morram”</p>	 <p>A child's drawing depicting a person with brown hair and a red bikini standing in blue water. The sky is filled with white clouds and a large rainbow on the right side. The text "medo das ondas grandes" is written inside one of the clouds.</p>	<p>“medo das ondas grandes”</p>
JO	<p>“medo do escuro”</p>	 <p>A child's drawing of an interior room. On the left, there is a window with a colorful scene outside. In the center, a chair is drawn with a yellow star on its back. To the right, there is a doorway leading to a darker area. The text "medo do escuro" is written near the doorway.</p>	<p>“medo do escuro”</p>

LO	"altura; escuro e das ondas do mar"		"medo de alturas"
LE	"de cães e gatos; de o meu irmão me assustar; ficar sozinha no quarto"		"medo de sustos"
MAD	"medo do escuro; alturas; família morra; gatos; ficar sozinha em casa; que os meus peixes morram outra vez; de abrir a porta a desconhecidos; de cobras, touros; de ser atropelada"		"medo de gatos; medo do escuro"


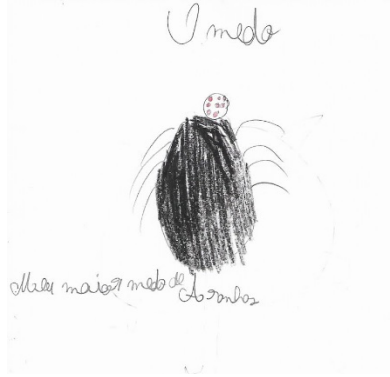
MA	<p>“colmeias; centopeias; tubarões; aranhas; magoar-me; que o meu cão se magoe”</p>	 <p>medo de abelhas</p>	<p>“medo de abelhas”</p>
MB	<p>“ser picada por abelhas; cobras, cães; aranhas”</p>	<p>Não desenhou</p>	<p>Não desenhou</p>
MT	<p>“cães; bonecos grandes (ex: mascote Panda)”</p>	 <p>medo de cães e bonecos grandes (mascotes)</p>	<p>“medo de cães e bonecos grandes (mascotes)”</p>

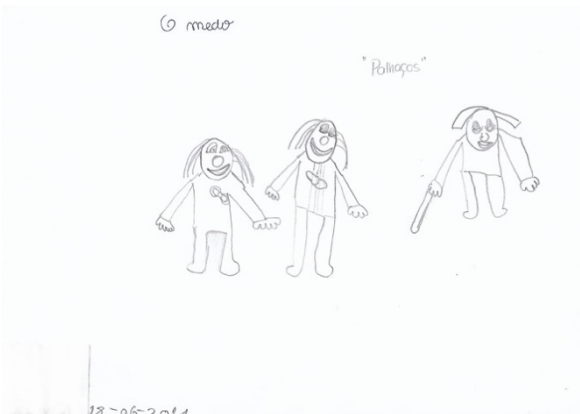
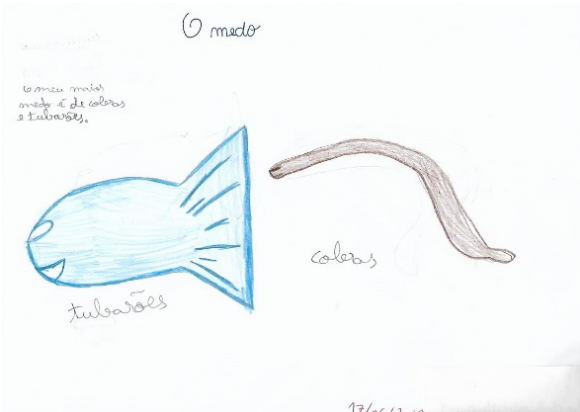
MAR	“abelhas; tubarões; da morte”		“medo de abelhas”
PE	“do escuro e das alturas”		“medo das alturas e medo do escuro”


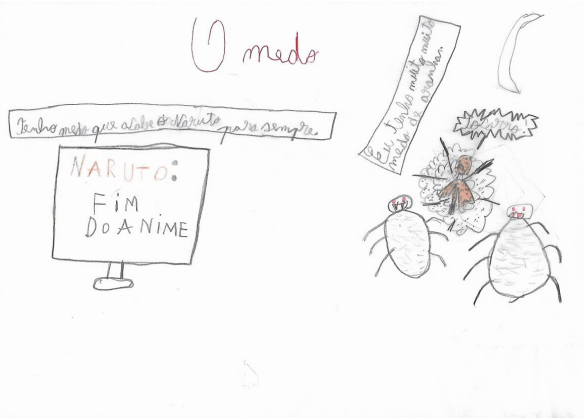
SA	<p>“de dar um mortal; de touros; escola; ondas grandes; aranhas; do dragão do filme “Como treinar o teu dragão””.</p>		<p>“medo de dar um mortal; de dragões”</p>
So	<p>“gatos; escuro; do mar; da morte, das alturas”</p>	<p>Não desenhou</p>	<p>Não desenhou</p>

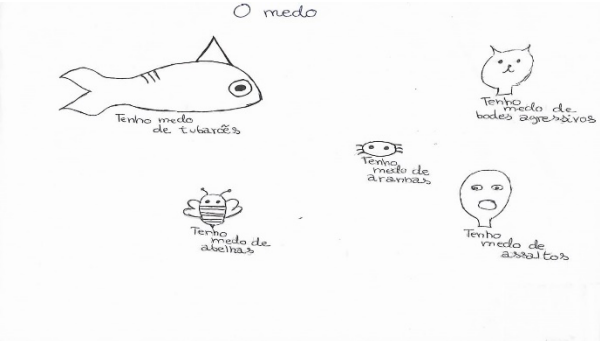

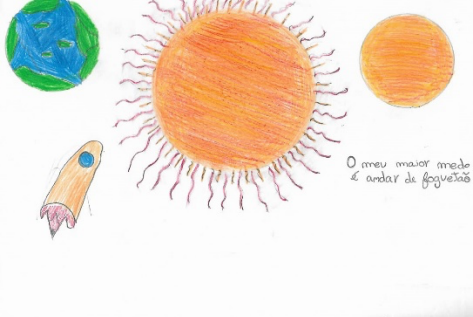
Anexo K - Tabela Medos 1º. CEB- 4º ano


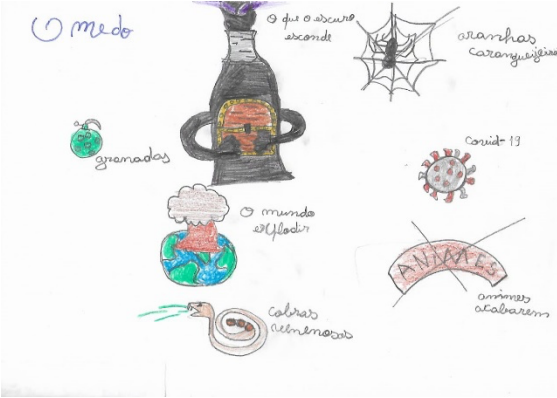
(Idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos de idade)

Aluno	Identificação do medo “De que é que tens medo?”	Desenho “De que é que tens medo?”	Legenda / Comentário
D	“medo de sair à noite e ser raptado”	 <p>O medo Medo de sair à noite e de ser raptado.</p>	“medo de sair à noite e de ser raptado”
M	“o meu maior medo é de aranhas”	 <p>O medo O meu maior medo de aranhas.</p>	“medo de aranhas”

G	"medo de palhaços"		"palhaços"
K	"o meu maior medo é de cóleras e tubarões"		"medo de cóleras e tubarões"


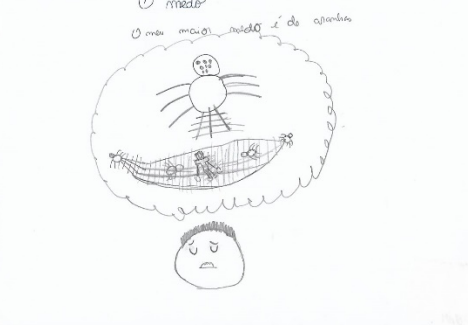

<p>MT</p>	<p>“eu tenho medo do escuro e das coisas assustadoras. Depois não consigo dormir”</p>		<p>“medo do escuro e das coisas assustadoras”</p>
<p>DF</p>	<p>“Tenho medo que acabe o Naruto para sempre. Eu tenho muito medo de aranhas”</p>		<p>“medo que acabe o Naruto para sempre; medo de aranhas”</p>

<p>A</p>	<p>“Tenho medo de tubarões; (...) abelhas; (...) aranhas; (...) medo de bodes agressivos; (...) medo de assaltos.”</p>	 <p>O medo</p> <p>Tenho medo de tubarões</p> <p>Tenho medo de abelhas</p> <p>Tenho medo de aranhas</p> <p>Tenho medo de bodes agressivos</p> <p>Tenho medo de assaltos</p>	<p>“Tenho medo de tubarões; abelhas; aranhas; medo de bodes agressivos; medo de assaltos.”</p>
<p>LB</p>	<p>“o meu medo é andar de foguetão”</p>	 <p>O medo</p> <p>O meu medo é andar de foguetão nunca andei mas acho que é muito mau. gostava de ir muitas vezes a sofrer o meu medo.</p>	<p>“medo de andar de foguetão”</p>
<p>FL</p>	<p>“o meu maior medo é andar de foguetão”</p>	 <p>O meu maior medo é andar de foguetão</p>	<p>“medo de andar de foguetão”</p>

DL	<p>“Tenho medo de apanhar covid-19”</p>		<p>“medo de apanhar covid-19”</p>
JV	<p>“o que o escuro esconde; aranhas caranguejeiras; granadas; covid-19; o mundo explodir; cobras venenosas; animes acabarem”</p>		<p>“o que o escuro esconde; aranhas caranguejeiras; granadas; covid-19; o mundo explodir; cobras venenosas; animes acabarem”</p>

<p>MR</p>	<p>“eu tenho medo de cirurgias; medo de facas; tenho medo do escuro; medo da rebentação (ondas); medo de aranhas; medo do fogo; de mosquitos; de vacas; de alturas; de perder a família; medo de galos”</p>	<p>Hand-drawn illustration showing various fears: a hospital building with a red cross, a dark shadow, a lightning bolt, a knife, a spider, a mosquito, a cow, a house, a person, a chicken, and a person with a speech bubble saying "Aiieee!!!".</p>	<p>“medo de cirurgias; medo de facas; tenho medo do escuro; medo da rebentação; medo de aranhas; medo do fogo; de mosquitos; de vacas; de alturas; de perder a família; medo de galos”</p>
<p>IC</p>	<p>“medo de cair de alturas; medo de morrer e de ser enterrada viva”</p>	<p>Hand-drawn illustration showing a person on a lighthouse and a person in a coffin.</p>	<p>“medo de cair de alturas; medo de morrer e de ser enterrada viva”</p>
<p>MS</p>	<p>“eu tenho medo de galinhas”</p>	<p>Hand-drawn illustration showing a person in a cage with chickens.</p>	<p>“medo de galinhas”</p>

R	<p>“O meu maior medo é ser raptada”</p>		<p>“medo de ser raptada”</p>
AM	<p>“O meu medo é perder os mindinhos”</p>		<p>“medo de perder os mindinhos”</p>
V	<p>“eu tenho medo de alturas porque quando estou num sítio alto fico com tonturas e sinto que vou desmaiar”</p>		<p>“medo de alturas”</p>

LG	“eu tenho medo de morrer”		“medo de morrer”
DT	“O meu maior medo é de aranhas”		“medo de aranhas”
MM	“medo de tubarões e de abelhas”		“medo de tubarões e de abelhas”

Anexo L - Guião de entrevista – Educadores de infância, professores de 1º CEB e psicólogo

Blocos	Objetivos	Informações/ Questões	Indicadores
<p>Bloco I</p> <p>Apresentação do entrevistador</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Enquadrar a entrevista; - Apresentar os objetivos da entrevista; - Motivar e deixar o entrevistado à vontade com esta entrevista. - Garantir confidencialidade 	<p>“A presente investigação insere-se no âmbito do relatório final de Mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Esta entrevista tem como finalidade conhecer os medos mais frequentemente identificados nas crianças de Jardim de Infância e 1º ciclo e conhecer conceções e estratégias utilizadas pelos educadores e professores perante situações de medo, ocorridas em contexto de Jardim de Infância e 1º ciclo do Ensino Básico”. - “Antes de iniciarmos, permite-me que grave a entrevista? Todos os seus dados serão confidenciais.” 	
<p>Bloco II</p> <p>Identificação do entrevistado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Saber dados biográficos do entrevistado e também sobre o seu percurso profissional (Género; Formação; Anos de serviço; Situação profissional). 	<ul style="list-style-type: none"> - “Qual é a sua idade?” - “Qual a sua formação académica?” - “Quanto tempo tem de serviço?” - “Qual a sua situação profissional?” 	<p>-</p>

<p>Bloco III</p> <p>Conceções sobre os medos</p>	<p>- Identificar quais as concepções de educadores de infância e professores de 1º Ciclo acerca dos medos.</p>	<p>- “Quais as suas concepções sobre os medos na infância?”</p> <p>- “Quais os principais medos que já identificou nas crianças?”</p> <p>- “Considera que os medos se refletem no desenvolvimento das crianças?”</p> <p>- “Que outras características surgem nos medos, a nível da frequência, reações, entre outros?”</p>	<p>-</p> <p>-</p> <p>- Se sim, de que modo?”</p> <p>-</p>
<p>Bloco IV</p> <p>Estratégias utilizadas</p>	<p>- Identificar estratégias utilizadas por professores e educadores perante situações de medo ocorridas nos contextos.</p>	<p>- “Como lida com a problemática? Que estratégias utiliza perante situações de medo?”</p>	
<p>Bloco V</p> <p>Agradecimento e fecho da entrevista</p>		<p>- Fazer referência à duração da entrevista;</p> <p>- Referir o gosto que foi entrevistar o participante;</p> <p>- Agradecer disponibilidade a e participação na investigação.</p>	

Anexo M - Transcrição das Entrevistas

Indicadores para Categorização da entrevista:

Formação Académica e percurso profissional

Definição; Conceções sobre o medo

Principais medos identificados

Reflexo do medo no desenvolvimento

Estratégias para lidar com o medo

Desenvolvimento do medo na infância

Papel do adulto

Características; reações que surgem nos medos

Educadora A

Entrevistador: (em off) Primeiramente gostaria de agradecer-lhe a sua disponibilidade.

A presente investigação tem como tema “Os medos na Infância” e insere-se no âmbito do Relatório Final de Mestrado em Educação pré-escolar e ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Esta entrevista tem como finalidade conhecer os medos mais frequentemente identificados nas crianças de Jardim de Infância e 1º ciclo e conhecer conceções e estratégias utilizadas pelos educadores e professores perante situações de medo, ocorridas nos contextos.

A entrevista está dividida em três partes. Uma primeira onde farei um levantamento sobre alguns dados biográficos e também sobre o seu percurso profissional, a segunda parte diz respeito às suas conceções acerca dos medos na infância e por fim, a terceira parte relaciona-se com as estratégias que utiliza perante situações de medo.

Antes de iniciarmos, permite-me que grave a entrevista? Todos os seus dados serão confidenciais.

Entrevistador: Muito bem! Primeiro que tudo gostava que me falasse um pouco sobre si. Qual é a sua idade e a sua formação académica?

Educadora A: Eu, olha, faço 42 anos sábado (risos) e estou formada em educação pré-escolar desde 2001, tenho a licenciatura, tirei a licenciatura na Escola Superior de Educação de Coimbra. Comecei em 97 (1997) e foi os 4 anos, quando eu comecei era só bacharelato, depois passou a licenciatura, porque inicialmente não havia licenciaturas nem mestrados em educação, nem se chamava educação de infância, era mesmo educação pré-escolar. Tive 4 anos em Coimbra e estou a trabalhar desde 2001.

Entrevistador: Qual a sua situação profissional?

Educadora A: Estou efetiva e estive 3 anos num centro infantil da sagrada família, uma IPSS, também tinha creche pré-escolar e ATL. Tive 3 anos letivos lá e, entretanto, vai fazer 17 anos que estou efetiva aqui na Associação Popular (nome da instituição)

Entrevistador: Muito bem, quanto tempo tem de serviço?

Educadora A: 20 anos, vai fazer este ano 20 anos de tempo de serviço, sendo que uns 10 só em creche e o resto em pré-escolar.

Entrevistador: Agora passando para a segunda parte da nossa entrevista. Vou começar por lhe pedir que diga as suas conceções sobre os medos na infância? E quais os principais medos que já identificou nas crianças?

Educadora A: É assim, o medo é uma coisa normal, não é?!. Quando eles são bebês, que é fase etária, faixa-etária com que estou agora, o grande medo é a separação dos pais, até ali a um ano é as quedas, o medo do abismo, da gente os largar...

Bater à porta (interrupção)

Pronto, primeiro ano de vida é mais a separação dos pais e o abismo, queda, o desconhecido - eles vão a andar, chegam a um degrau e não sabem o que veem.

Depois entre ali o 1 e os 3 anos é a separação dos pais e aquilo que não conhecem, tudo o que seja barulhos muito grandes, tudo o que seja objetos e coisas estranhas que eles não costumam ver no dia a dia, por exemplo o pai Natal - para eles é um boneco em ponto grande só vêm uma vez por ano e aquilo faz-lhes confusão.

Na idade pré-escolar existem vários medos: O medo do escuro, o medo da separação dos pais também. Eles têm noção que vêm para aqui de manhã e que não sabem quando é que, principalmente alunos de 3,4 anos, quando é que voltam a ver o pai ou a mãe. Mas é principalmente o medo do escuro, o medo de máscaras, o medo daquilo que não conhecem. Eles ouvem histórias com o Lobo Mau ou com seres inimagináveis e aquilo à noite, coitados, faz-lhes... As sombras, ou seja, é tudo aquilo que para eles é um ambiente estranho e que não conhecem e que lhes causa receio, mas faz parte. Todos estes medos que eles têm faz parte do seu crescimento.

O que é que a gente tem de fazer? É fazer com que eles encarem esses medos de forma positiva, como uma fase. Faz parte para eles crescerem, eles precisam de ultrapassar passo a passo estes medos.

Não sei se era isto que querias...

Entrevistador: Sim, era mesmo... E que outras características surgem nos medos? Que reações é que já identificou?

Educadora A: É assim...o choro. A principal reação deles é o choro, é o afastar-se. Eles veem, por exemplo, ali na fase dos 3,4 anos, eles têm medo, principalmente daqueles, o cão e o gato não porque até conhecem, mas um dinossauro para eles pode ser um bicho de sete cabeças. Eles afastam-se...das imagens, eles choram, eles mostram receio, encolhem-se e

depois passa muito, quando eles têm essas reações do choro, de se afastar, de fugir e se esconder, passa muito por: nós não podemos desvalorizar esses medos. Nem podemos valorizar demais, nem podemos desvalorizar. O que é que nós como educadores e pais, sou mãe de três crianças, temos que fazer?! É que eles encarem isso de forma positiva e de tentarmos que eles superem esse medo, a pouco e pouco, arranjando estratégias... Um jogo, uma brincadeira, uma história. É fazê-los encarar aquele medo, mas sem pressão, sem dizer: - “epá, és mesmo bebeirão, não vês que aquilo não é um cão?”

Não podemos minimizar o medo deles, mas também não podemos “ai, ele tem medo do cão, nunca mais vai ao pé e um cão, nunca mais vê um cão”. Tem que haver aqui um meio termo, nem 8, nem 80. Mas a principal reação dele nestas idades, quando têm medo, é o choro. E é assim que eles demonstram que têm medo, que estão frustrados, não conhecem e não querem ir ao pai Natal...eles não sabem quem é.

Entrevistador: A última questão dizia respeito às estratégias que utilizava perante medos, já falou dos jogos, da leitura.... Tem mais alguma?

Educadora A: É irmos a pouco e pouco. Uma criança que tem medo do escuro – nós não vamos fazer do género; “Tens que te habituar, portanto tudo às escuras e acabou!”. Não pode ser, porque ao estarmos a fazer isso, estamos a fazer com que ela ainda tenha mais medo, também não podemos dizer “Isso é uma coisa... opá, ninguém tem medo do escuro”. Também não pode ser, porque cada um é como cada qual, eu posso ter medo do escuro, tu não, e nós temos que arranjar ali...” então olha, não vamos ficar com tudo às escuras, vou deixar uma luzinha, para quando tu abrires os olhos, para quando tu tiveres... veres que nós estamos aqui.” Temos que ir a pouco e pouco dizer a eles “é normal termos medo do escuro, porque fica às escuras, não vês nada, mas tu vais ver que se fechares os olhos e depois abrires, comesas a ver sombras e depois comesas a ver mais um bocadinho” e é arranjarmos estratégias, lá está, do escuro, arranjarmos uma luzinha, deixarmos uma brecha dos estores abertos...Histórias! Na idade do pré-escolar eles ouvem muitas histórias dos meninos que têm medo do escuro. E porquê?! Porque eles no escuro imaginam que aquelas sombras bicho de sete-cabeças e monstros. É nós mostrarmos, por exemplo “olha, ’tas a ver?! Esta sombra sou eu! Esta sombra é um armário! Não é nada tu nunca tenhas visto.” e eles começarem a associar “afinal é só as sombras”. Os jogos, os filmes, aquilo que a gente tenta, infelizmente, afastar, mas que está difícil, que é afastá-los dos ecrãs.... Há uma grande quantidade de histórias e filmes, por exemplo, vais ao Youtube, que os fazem identificar-se com alguém que tem medo, mas que afinal não é nada de especial. E é a pouco e pouco, é irmos falando com eles, nada de pressões, nada de “epá, já tens idade, chega!”. Não pode ser! Porque eu acho que isso, no meu ponto de vista, isso ainda é pior. Porque é que nós não lhes explicamos e ’tamos logo a atirar assim para o ar que ele afinal é um bebeirão? Não pode ser, é a pouco e pouco.

Entrevistador: Muito bem, terminámos. Gostava de agradecer a sua disponibilidade e participação. Foi um gosto enorme poder entrevistá-la.

Educadora A: Espero que tenha ajudado!

Educadora B

Entrevistador: (em off) Primeiramente gostaria de agradecer-lhe a sua disponibilidade.

A presente investigação tem como tema “Os medos na Infância” e insere-se no âmbito do Relatório Final de Mestrado em Educação pré-escolar e ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Esta entrevista tem como finalidade conhecer os medos mais frequentemente identificados nas crianças de Jardim de Infância e 1º ciclo e conhecer concepções e estratégias utilizadas pelos educadores e professores perante situações de medo, ocorridas nos contextos.

A entrevista está dividida em três partes. Uma primeira onde farei um levantamento sobre alguns dados biográficos e também sobre o seu percurso profissional, a segunda parte diz respeito às suas concepções acerca dos medos na infância e por fim, a terceira parte relaciona-se com as estratégias que utiliza perante situações de medo.

Antes de iniciarmos, permite-me que grave a entrevista? Todos os seus dados serão confidenciais.

Entrevistador: Muito bem! Primeiro que tudo gostava que me falasse um pouco sobre si. Qual é a sua idade?

Educadora B: Eu tenho 44 anos

Entrevistador: E qual a sua formação académica?

Educadora B: Eu sou licenciada em educação de infância, acabei o meu curso em 2002, quando comecei logo a trabalhar aqui também. Acabei o estágio e fiquei logo cá... tirei na Escola Superior Educação Maria Ulrich, que atualmente já não existe, mas tirei lá o meu curso, sim.

Entrevistador: Muito bem, então qual é a sua situação profissional e quanto tempo tem de serviço?

Educadora B: Ora bem, eu estou empregada efetiva, nesta instituição, Associação Popular e o tempo efetivo de serviço é desde 2002 até hoje, é fazer as contas são quase 20 anos... São 19 anos, neste caso são 19. Faço os 20 anos para o ano, de serviço.

Entrevistador: Nós agora vamos passar para a segunda parte da entrevista eu vou começar por perguntar quais é que são as suas concepções sobre o medo na infância.

Educadora B: Concepções?

Entrevistador: O que é que entende por medo na infância...

Educadora B: São aqueles receios que os meninos começam a ter por não perceberem determinadas situações, como o medo do escuro, medo dos monstros que aparecem no escuro.

Um bocadinho depois mais tarde não é o medo, mas a interrogação acerca da morte, o medo dos zombies ou de brincar aos zombies, que eles depois exploram e brincam para ver como é, ok? Por exemplo nos zombies ou nas mortes, eles brincam aos mortos para verem, para constatarem que eles não vão morrer, mas eles têm que brincar e perceber o que é morrer, o que é que é, como é que as pessoas vão reagir e essas coisas das brincadeiras e os medos do escuro e tudo mais, também acontece em algumas idades por causa da cabecinha deles não perceberem certas situações.

Entrevistador: E esses foram os principais medos que já identificou nas crianças?

Educadora B: Sim, sim. Os zombies, a morte não tanto, a morte é mais da brincadeira... o medo do escuro, sim, e dos monstros que aparecem eventualmente nos sonhos e das bruxas, eventualmente, porque às vezes também há aquelas, há muitos filmes de bruxas, que são as bruxas más e os contos também têm sempre as bruxas más, embora desmistifique isso um bocado em sala. As bruxas, os monstros, enfim, todos os personagens maus que possam haver, até ao Lobo Mau. Já me aconteceu até o Lobo Mau, uma situação engraçada com o Lobo Mau, que eu tinha um colega, educador de infância e na instituição onde eu estava a trabalhar na altura, onde estava a estagiar e trabalhar na altura, os rapazes, o rapaz neste caso, a farda dele era um macacão, era um macacão com o lobo mal usava na história dos 3 porquinhos e eu tive uma das crianças que tinha medo do meu colega por causa do macacão e viemos a descobrir que ela associava o macacão ao Lobo Mau, isso foi uma situação curiosa, isto por causa das histórias e dos medos que eles podem, eventualmente, ganhar, também através das histórias.

Entrevistador: E considera que esses medos refletem no desenvolvimento das crianças?

Educadora B: Refletem sempre desenvolvimento das crianças, nós estamos depois aqui para os ajudar a ultrapassar, porque eles pela vida fora vão ter que sempre que enfrentar alguns medos, nós temos é que ajudá-los a ultrapassar e a arranjar estratégias para eles conseguirem aprender a ultrapassar os seus próprios medos.

Entrevistador: Que outras características surgem nos medos? Por exemplo reações, que já tenha constatado.

Educadora B: Assutados, gritar, chorar, fugir, enfim, dentro destas reações é o mais habitual, especialmente o fugir e o gritar e o esconder-se... é normal.

Entrevistador: E como é que lida com essa problemática? Que estratégias utiliza perante situações de medo?

Educadora B: Eu em sala não costumo ter muitas situações, no entanto quando elas surgem, eu faço o seguinte, eu normalmente costumo conversar sempre em grande grupo sobre o assunto em si e esclareço e desmistifico o assunto. Outra história que eu posso contar, que eu acho que é relevante, porque pelo menos no meio, no contexto onde estamos havia muito o hábito e há muito o hábito de dizer que quando está a trovejar, que é o Deus Nosso Senhor ou que é o senhor do céu que está muito zangado e houve uma das minhas auxiliares, na altura,

que os miúdos ainda eram pequeninos, já foi há algum tempo, disse isso e eu disse "Alto lá, não é nada assim, o que acontece quando troveja, quando está a trovejar, é que uma nuvem está muito cheia e a outra nuvem está muito cheia, elas batem uma na outra e fazem catrapum, não é nada...ninguém que está zangado com ninguém, é uma coisa que acontece naturalmente, duas nuvens cheias que batem uma na outra" e **desmistifiquei assim**, porque eu percebi que havia miúdos que estavam assustados com o fato de estar a trovejar porque era Deus Nosso Senhor que estava zangado. **Mas o que é que eu faço, eu até depois posso até falar particularmente com a criança em si, mas numa primeira fase eu falo com todo o grupo acerca do assunto, desmistifico pelo grupo todo e se sentir que a coisa não está a resultar, eu converso individualmente com a criança, pronto. Geralmente é esta estratégia que costumo usar, eu uso muito a estratégia de trabalhar primeiro em grande grupo e depois individualmente com cada criança.**

Entrevistador: Muito bem, já terminámos e eu para finalizar gostaria de agradecer a sua participação e foi um gosto entrevistá-la.

Educadora B: Obrigada!

Educadora C

Entrevistador: (em off) Primeiramente gostaria de agradecer-lhe a sua disponibilidade.

A presente investigação tem como tema "Os medos na Infância" e insere-se no âmbito do Relatório Final de Mestrado em Educação pré-escolar e ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Esta entrevista tem como finalidade conhecer os medos mais frequentemente identificados nas crianças de Jardim de Infância e 1º ciclo e conhecer concepções e estratégias utilizadas pelos educadores e professores perante situações de medo, ocorridas nos contextos.

A entrevista está dividida em três partes. Uma primeira onde farei um levantamento sobre alguns dados biográficos e também sobre o seu percurso profissional, a segunda parte diz respeito às suas concepções acerca dos medos na infância e por fim, a terceira parte relaciona-se com as estratégias que utiliza perante situações de medo.

Antes de iniciarmos, permite-me que grave a entrevista? Todos os seus dados serão confidenciais.

Entrevistador: Muito bem! Primeiro que tudo gostava que me falasse um pouco sobre si. Qual é a sua idade? E qual a sua formação académica?

Educadora C: Olá, **eu tenho 48 anos. Formei-me em 95 (1995), por isso foi o bacharel, em educação de infância, na altura era o que existia, mais tarde fui fazer o chamado complemento, mas fiz na vertente necessidades educativas especiais, em problemas de cognição, por isso, em**

2004 fiquei com licenciatura e ao mesmo tempo na área, também, das necessidades educativas especiais. Em 2019, fiz uma pós-graduação em animação de histórias. É uma área que eu trabalho bastante, são as histórias, os contos e a nível de formação, assim mais importante, é isto.

Entrevistador: E qual é a sua situação profissional? Quanto tempo tem de serviço?

Educadora C: Eu sou efetiva nesta casa. Entrei cá em 2000 e terminei em 95 (1995), se não me engano, fiz agora 25 anos de serviço, vou a caminho dos 26. Acho que é isso.

Entrevistador: Muito bem, agora, passando para a segunda parte da nossa entrevista, eu vou começar por pedir que me diga as suas conceções sobre os medos na infância. O que é que entende por medos?

Educadora C: Pelo que já tenho lido, há uma diversidade de medos e depende muito das crianças. Havia uma altura que os pedagogos diziam que era mais a partir de uma determinada idade, mas, por exemplo, eu tenho estado em creche estes últimos anos e noto que, por exemplo, às vezes a nível da sesta e esses medos, esses chamados de terrores durante o sono já começam a aparecer mais cedo. Não é só como inicialmente se dizia que seria só a partir dos 3 anos, nós começamos a notar que há crianças que vem mais cedo. Se, por exemplo, é a nível da sesta, o que nós tentamos fazer é aproximar da criança, falando baixinho e tentando explicar que está na escola, que os amigos estão a dormir. Se não resulta, tentamos pegar na criança ao colo e continuar a dizer que está na escola, tentar mostrar se a criança abre os olhos e que veja com os amigos estão a dormir, que não há problema, que já passou e tentar que ela acalme e que volte a dormir. Se for em situação de sala, de atividade, às vezes há crianças que têm receio ou que têm mesmo medo de certos barulhos ou porque nunca ouviram e para elas aquilo é um mistério e esse mistério, por vezes provoca-lhes medo. É tentar explicar que barulho é aquele que eles estão a ouvir, tentar fazê-los entender ou se conseguirmos mostrar mesmo se for um berbequim de alguém que anda a trabalhar ou se for um aspirador da Senhora da limpeza.... Quando às vezes há sirenes, aqui no Sobral (localidade), às vezes ouvimos sirenes, às vezes há crianças que inicialmente não estão habituadas, quando entram para a creche, a ouvir esses sons, nós explicamos que os bombeiros, o que a ambulância é... Eles gostam imenso de bombeiros. E quando é a nível de um animal, por exemplo, nós temos, além de haver isto do covid, mas temos tentado que tenham contato com alguns animais, e às vezes há crianças que têm receio, por exemplo, de um pintainho... Vamos tentando, aos poucos e poucos, pôr na mão do adulto e tentar que a criança venha tocar no animal para ir perdendo aquele medo e perceba que não faz mal, pronto, porque também ao longo dos anos e com o que tenho lido vão cada vez mais dizendo que nós devemos tentar que eles ultrapassem os medos que têm. Inicialmente, quando tirei um curso, dizia-se “Ai, tem medo? Deixa-se estar”, não! Temos que tentar que a criança ultrapasse também esse medo, que o perceba por que tem medo, se faz sentido ou se não faz sentido, tentar ultrapassá-lo. Mas é sempre à base muito do mimo, do colinho, do tentar

explicar, tentar desmistificar, por exemplo, às vezes começam, os mais velhinhos já dizem que têm medo do escuro, e tentar explicar-lhe que não há lá papão nenhum dentro do armário ou tentar perceber se haverá algum adulto que às vezes utiliza isso para os sossegar, pronto, e é assim que vamos...

Entrevistador: Então, esses são os principais medos que já identificou nas crianças?

Educadora C: Sim, sons ou os sonhos ou de animais, em creche, geralmente, é o que se deteta. Poderá haver, às vezes, receios que eu acho que não são bem medos, que é receio do desconhecido. Às vezes deparamos com crianças que quando a rotina muda, quando muda os adultos, eles têm receio, eu não chamo bem medo, mas há ali, um receio e isso depois também tem que ser trabalhado, tentar explicar que aquela pessoa é como as outras que estão cá na sala ou que vamos ali aquela sala, não faz diferença, pronto, também se nota um bocadinho isso, que há crianças que têm muitos receios do desconhecido.

Entrevistador: Muito bem. E considera que os medos se refletem no desenvolvimento da criança e de que modo é que eles se refletem?

Educadora C: Se não tentarmos trabalhar esses medos, poderão vir a refletir-se no desenvolvimento da criança, por exemplo, às vezes, as crianças pequenas, algumas têm receio de tocar em certas texturas, de explorar... Se nós não trabalharmos isso, isso vai condicionar um bocadinho do desenvolvimento deles e a aprendizagem, porque em creche, especialmente quando são mais pequeninos, é pelo tato que eles começam a aprender. E se eles não tentarem ultrapassar esse receio do experimentar a textura, do mexer, do pegar, isso vai condicionar ali um bocadinho, aquela aprendizagem, o tocar, o sentir que aquilo é macio, que aquilo é rugoso, que arranha. Aqui neste sentido, vai condicionar

Entrevistador: E que características surgem nos medos, a nível da frequência, das reações. Que reações é que já observou nas crianças?

Educadora C: Há diversos.... Há aqueles que param e não mexem dali. Há aqueles que desatam a gritar, por exemplo, quando é sons - o ano passado tinha uma criança na sala de 1 ano que ouviu um berbequim e deu em gritar, até nós percebermos que tinha a ver com o som que estava a ouvir e tentamos acalmá-lo, falar baixinho e explicar "calma, não precisas de estar a gritar". Porque depois também, nestes mais pequeninos, o que se nota é que quando eles não sabem ainda falar muito, expressam-se mais através do grito e através do choro forte. Quando eles já começam a saber expressar alguma coisa, a saber verbalizar aquilo que sentem, às vezes já conseguem dizer "Tenho medo. Olha o barulho!", pronto, quando eles são mais pequeninos, geralmente é pelo grito, pelo choro, além de que há outros que paralisam, ficam ali e dali não saem.

Entrevistador: E como é que lida com a problemática? Que estratégias é que utiliza perante as situações de medo?

Educadora C: Pronto, como eu tinha dito, tento me aproximar sempre da criança, baixo-me ao nível dela, ou pego nela ao colo e vou conversando e tentar perceber, que medo é aquele que ela tem ou se foi porque ela nunca experimentou ou se já experimentou e não gosta da sensação... E tentar trabalhar, aos poucos e poucos ou então naquele momento, distraí-la, inicialmente, e depois com o tempo ir ajudando-a ultrapassar.

Entrevistador: Muito bem, terminamos, eu queria agradecer a sua participação e a disponibilidade e dizer que foi um gosto enorme entrevistá-la. Obrigada.

Educadora C: De nada, obrigada eu.

Educadora D

Entrevistador: (em off) Primeiramente gostaria de agradecer-lhe a sua disponibilidade.

A presente investigação tem como tema “Os medos na Infância” e insere-se no âmbito do Relatório Final de Mestrado em Educação pré-escolar e ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Esta entrevista tem como finalidade conhecer os medos mais frequentemente identificados nas crianças de Jardim de Infância e 1º ciclo e conhecer concepções e estratégias utilizadas pelos educadores e professores perante situações de medo, ocorridas nos contextos.

A entrevista está dividida em três partes. Uma primeira onde farei um levantamento sobre alguns dados biográficos e também sobre o seu percurso profissional, a segunda parte diz respeito às suas concepções acerca dos medos na infância e por fim, a terceira parte relaciona-se com as estratégias que utiliza perante situações de medo.

Antes de iniciarmos, permite-me que grave a entrevista? Todos os seus dados serão confidenciais.

Entrevistador: Eu gostava que me falasse um pouco sobre si, qual é a sua idade e a sua formação académica?

Educadora D: Então, eu tenho 40 anos, tenho uma licenciatura pré Bolonha, que acabei em 2005, o ano passado fiz uma pós-graduação em educação especial, a nível cognitivo e motor e estou aqui a trabalhar desde que acabei o curso, ou seja, há 16 anos que trabalho aqui como educadora, desde creche a pré-escolar. Neste momento estou em pré-escolar.

Entrevistador: E qual é a sua situação profissional?

Educadora D: Sou efetiva.

Entrevistador: E quanto tempo tem de serviço?

Educadora D: 16!

Entrevistador: Muito bem, agora passando para a segunda parte da nossa entrevista, eu vou começar por lhe pedir que me diga as suas conceções sobre os medos da infância. O que é que entende por medos?

Educadora D: Medo é algo, no meu entender, que bloqueia a criança para determinadas situações, nomeadamente situações novas, situações inesperadas e situações que levam a algum desconforto e que de alguma maneira bloqueia, no sentido de ter algum tipo de atitude ou algum tipo, de até experimentação, é um bloqueio que às vezes nem elas conseguem perceber, nem elas conseguem transmitir o que sentem.

Entrevistador: E quais é que são os principais medos que já identificou nas crianças?

Educadora D: Medo de cães, medo de gatos, medo de barulhos, medo de espaços novos, medo do escuro, medo de aspiradores... tivemos há pouco tempo uma criança teve medo do barulho de uma pipoqueira, medos assim às vezes que não estamos à espera que são ditos rotineiros e que...

telemóvel toca

E que de um momento para o outro acabam por ser inopinados e acabam por de alguma maneira bloquear ali o sistema deles e interferir depois na rotina, na rotina diária e tentamos bloquear ao máximo esse tipo de receio e medo... Já para não falar nos pesadelos que eles têm, mas pronto, isso não é tão presente aqui, mas, claro, às vezes influência não uma forma direta, mas acaba por ter alguma influência.

Entrevistador: Considera que os medos se refletem no desenvolvimento da criança?

Educadora D: Sim.

Entrevistador: De que modo?

Educadora D: Porque uma criança que tem medo, imagine, de subir a uma cadeira vai ter receio dos saltos, vai ter receio de "Se eu não consigo subir, não vou tentar" e se isso não for desbloqueado pode ser um bloqueio ou uma barreira ao nível da motricidade e a motricidade depois engloba tudo. Uma criança que tenha mesmo espaço novo, isto é, o meu entender, se não for confrontada de forma leve, de forma gradual com isso, vai criar fobias e vai permitir de alguma maneira que crie ali um bloqueio e não consiga entrar ou frequentar certos espaços novos. Depois também pode haver outras patologias, como sabemos, não vamos entrar pelas patologias, os autismos e coisas do género, não vamos por aí... Mas isto no meu entender pode ser um bloqueio que interfere diretamente na aprendizagem, depois interfere na maneira como a criança, se é mais emotiva, se é mais extrovertida, os receios de alguma maneira bloqueiam esse tipo de competências que a criança tem e que não consegue desbloquear, porque é algo interno, não consegue lidar ainda a não ser que lhe demos as tais ferramentas e se nós não conseguimos chegar lá, vai ser um bloqueio que vai sendo... é uma bola de neve vai aumentando, aumentando, aumentando e há ali uma parte que criança cria ali uma fobia tal que

não consegue debloquear e depois só mais tarde com a ajudas médicas é que... É assim que eu penso, pelo menos é assim que eu acho.

Entrevistador: E como é que lida com a problemática, que estratégias utiliza perante situações de medo?

Educadora D: Eu costumo dizer que é enfrentando o medo, que nós resolvemos o medo e as fobias. Ou seja, tudo o que é medo... Essa situação da pipoqueira que aconteceu há pouco tempo na sala, o que eu fiz foi eu fui até à criança e disse "Isto não vai fazer nada, estou ao teu lado e estou aqui, aproximamos de forma gradual, vais ouvindo o barulho, à medida que vais te aproximando vais ver que o barulho não é assim tão forte e não vais criar tanto medo" e foi o que aconteceu. Em relação aos espaços novos, o que eu tento fazer é: vou com criança, no teatro já aconteceu, estar no teatro e de repente a criança vê o teatro assim, sem mais nem menos, assusta-se. O que eu faço, dou-lhe a mão, dou-lhe colo, dou-lhe mimo, explico-lhe tudo, "vai acontecer isto", se eu sei o que vai acontecer, não é? Se não souber às vezes a gente inventa ali um bocadinho: "vai acontecer isto, vai acontecer isto", tentar relatar as coisas para ela estar precavida e enfrentando o medo... Os cães: tentar sempre não fugir, não desviar, mas estando sempre ali ao lado, dar-lhe a mão e, eventualmente, se precisar, dar-lhe colo. Também falo como mãe, também tenho filhos e uma delas, a mais nova tem um bocadinho de cães e coisas do género. O que eu tento fazer é enfrentar os medos, sempre, porque se nós não enfrentarmos não vamos conseguir superar e se o medo não for superado vai ganhar, vai criar fobia e eu acho que isso das fobias são assim uma coisa que não se deve, por muito que nós tentemos, são coisas que devemos tentar contornar e eliminar de alguma maneira.

Entrevistador: Muito bem, e que outras características surgem nos medos, quais as reações que já observou?

Educadora D: O choro, a birra, fugir, o não querer aproximar, depois os pesadelos, às vezes acontece, durante o dia está tudo muito bem depois aconteceu ali qualquer coisa que desencadeou um receio, um medo, e depois vai refletir nos sonhos. A criança não dorme, não consegue dormir e depois é criada ansiedade, aos pais e à própria criança, eu acho que isso reflete muito depois no sono e na parte do domínio das crianças, através dos pesadelos e do não querer estar sozinho e ir para a cama dos pais e querer que os pais fiquem na cama e passa muito por aí...

Entrevistador: Muito bem, terminamos. Obrigada pela sua participação e pela disponibilidade, claro, e foi um gosto entrevistá-la.

Educadora D: De nada!

Psicóloga (PSI)

Entrevistador: (em off) Primeiramente gostaria de agradecer-lhe a sua disponibilidade.

A presente investigação tem como tema “Os medos na Infância” e insere-se no âmbito do Relatório Final de Mestrado em Educação pré-escolar e ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Esta entrevista tem como finalidade conhecer os medos mais frequentemente identificados nas crianças de Jardim de Infância e 1º ciclo e conhecer concepções e estratégias utilizadas pelos educadores e professores perante situações de medo, ocorridas nos contextos.

A entrevista está dividida em três partes. Uma primeira onde farei um levantamento sobre alguns dados biográficos e também sobre o seu percurso profissional, a segunda parte diz respeito às suas concepções acerca dos medos na infância e por fim, a terceira parte relaciona-se com as estratégias que utiliza perante situações de medo.

Antes de iniciarmos, permite-me que grave a entrevista? Todos os seus dados serão confidenciais.

Entrevistador: Primeiro que tudo gostava que me falasse um pouco sobre si.... Qual é a sua idade e a sua formação académica?

Psicóloga: (...) Eu sou psicóloga há 16 anos, tenho 39 anos e fiz o meu curso em 2000 e terminei em 2005, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, que agora chama-se só Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. E, na altura fiz em Psicologia clínica, na área cognitivo-comportamental. O que é que é isto?! Pronto, existem várias abordagens psicológicas, de intervenção psicológica e nesta abordagem, nós entendemos que comportamentos, pensamentos, emoções estão ligados e determinam-se mutuamente. Então temos sempre de fazer uma análise, não é? Partindo desta análise de: Quais são as emoções, quais são os comportamentos e quais são os pensamentos? Podemos ter que intervir nos pensamentos, quase sempre temos que intervir um bocadinho em tudo, mas nos pensamentos, nas emoções e nos comportamentos.

Depois fiz formações pós-graduadas, não é? Fiz em psicoterapia, também de base cognitivo-comportamental, mas mais integrativa, que depois integrou outras... A associação onde eu fiz a minha formação como psicoterapeuta já tem uma abordagem mais abrangente, portanto depois também, outras teorias, que acabou por dar mais ferramentas. A psicoterapia é mais em termos de percebermos mesmo as causas, de onde é que vieram as dificuldades das pessoas, em termos de processo de desenvolvimento e depois poder arranjar estratégias, entender a história, reconstruir a história da pessoa e depois podê-la ajudar a funcionar melhor no presente. Depois fiz também, de acordo com o meu percurso profissional, acabei por fazer formação em psicogerontologia, porque na altura estava em cuidados continuados e era o que fazia sentido e, entretanto, fiz duas especializações avançadas em intervenção com crianças e

adolescentes e em orientação vocacional, isto para ir um bocadinho ao encontro de alguns pedidos.

Não sei se já queres que diga o que estou a fazer agora?

Entrevistador: Sim, sim, claro.

Psicóloga: Ou seja, eu neste momento trabalho em prática clínica privada, ou seja, trabalho no privado. Que é que isto significa!? Que estou por minha conta e então vou a uma associação que há em Mafra e Ericeira que promove a dignidade humana, ou seja, tem uma abordagem muito abrangente com as famílias e eu intervenho, sobretudo com adultos e adolescentes de famílias sinalizadas ou até outras pessoas que procurem psicoterapia. Porquê? Porque eles têm uns preços mais acessíveis e muitas vezes, as pessoas com mais dificuldades não têm acesso à psicologia e à intervenção terapêutica e é uma forma de chegar às pessoas. Depois trabalho também no hospital Soerad, também em consulta externa, não é dentro do hospital é consultas do exterior, também por essa conta. Também estou a colaborar com um Centro de Estudos e estamos agora aqui também, por via desta formação última que eu fiz, a intervir com crianças e adolescentes.

Entrevistador: Muito bem! Agora passando para a segunda parte da nossa entrevista, vou começar por pedir que me diga as suas conceções sobre os medos na infância.

Psicóloga: Então o medo, não é? É uma das emoções humanas básicas. A evolução do tonos, de cinco, para alguns autores, seis emoções básicas e uma delas é o medo. Portanto, sendo básica é adaptativo, ter medo é adaptativo, ou seja, ter medo vai-nos permitir adaptarmos ao ambiente, ao que nos acontece de uma maneira melhor, não é. Portanto o medo não é mau, muitas vezes as pessoas, a maioria das pessoas não gosta de sentir medo, porque de facto é uma emoção desagradável. Eu gosto, também, de explicar que não é positiva nem negativa, isso não existe de emoções positivas e negativas, existem agradáveis e desagradáveis e o medo é uma emoção desagradável. Mas é uma emoção fundamental, portanto ele é, quando está devidamente regulado, adaptativo. Se nós não tivéssemos medo, colocar-nos-íamos em situações de perigo que poderiam atentar, em último caso, à nossa vida, mas também que podem prejudicar o nosso percurso de vida ou o nosso percurso académico ou o nosso percurso profissional, depois quando já somos mais crescidos. Portanto, medo, o que é que nos vai fazer? a emoção medo vai-nos fazer? Há dois tipos de resposta, lutar ou fugir, mas vai-nos permitir parar, pensar e avaliar se temos recursos ou não para enfrentar e como podemos fazer para ultrapassar a situação, vai-nos, também, afastar de situações potencialmente perigosas ou mesmo perigosas. Às vezes não são mesmo reais, se eu vir um leão é mesmo uma situação, não vamos ver muitos leões, felizmente, mas também há outros que têm a ver com as interações sociais e tudo isso. Na infância é quando começamos a construir, não é, a noção do que é que é realmente o medo, também vamos aprendendo a regular, não é, tudo à partida e depois também depende um bocadinho como o mundo nos é apresentado e dos nossos pais e dos educadores.

podem apresentar o mundo como mais ameaçador ou não. Mas na infância, no fundo, é o desenvolvimento das nossas estratégias para gerir o medo, nesse desenvolvimento há medos que fazem parte do desenvolvimento normal, as crianças vão ter medo, cabe depois aos adultos ajudá-las a regular esses medos.

Entrevistador: E quais são os principais medos que já identificou nas crianças?

Psicóloga: As crianças têm vários medos e depende um bocadinho, depois aqui é importante distinguir, existe um medo que é adaptativo, depois já podemos ter medos que estão desregulados, ou seja, que já não estão a permitir à criança fazer a sua vida, a completar as suas tarefas de desenvolvimento. Os medos das crianças são muito variados, um muito frequente é o medo do escuro, o medo de pessoas estranhas... Todos estes medos acabam por ter uma base muito adaptativa, para proteger a criança. Se pensarmos em termos de evolução podia ser perigoso a outra tribo rival, portanto o medo de desconhecidos tem também uma função protetora e hoje no mundo atual também, vai para permitir às crianças ficar mais próximo dos seus cuidadores e assim estar mais protegida, para não se porem em situações de perigo. Portanto, há o medo relacionado com situações específicas, às vezes a contextos novos, também há este medo da novidade, do que é novo, o medo do escuro e, essencialmente, são os que mais aparecem. Entrando mais nas patologias, os mais frequentes são o medo do escuro, são a fobia escolar, por vezes também pelo medo, ansiedade de desempenho, como é que vai correr? E como é que não há? Também é um sítio completamente novo, com outras crianças e um muito frequente, quando eles vão para a natação, o medo da água, também é um dos medos muito frequentes.

Mas sim, os medos vão variando ao longo do desenvolvimento, portanto, em diferentes fases do desenvolvimento, eles vão desenvolvendo diferentes medos. Se calhar já ouviram falar da ansiedade separação, que é separar-se dos pais, isso tem uma determinada fase, normalmente muito precoce. Hoje em dia como as crianças acabam por ir para as creches e para os jardins (Jardim de Infância) muito cedo, cada vez mais cedo eles têm esse confronto com esse medo dos outros e acabam por esse (medo) de estarem expostos a novos contextos de ajudá-lo a trabalhar isso mais cedo, acabam por não ter tanta consciência porque logo cedo, ainda quando ainda não pensam muito sobre elas, não é, as crianças pequenas só constroem memórias a partir das 3, começam a trabalhar logo esses receios.

Entrevistador: E de que modo é que os medos se refletem no desenvolvimento da criança?

Psicóloga: É nesta linha, no fundo os medos vão surgindo à medida que a criança se vai desenvolvendo e confrontando com situações novas, portanto o poder não evitar essas situações, mas sim ajudar a criança a enfrentar esses medos vai ajudá-la no seu desenvolvimento. Imagina que os pais têm muito medo que a criança seja rejeitada por outras crianças e acabam por deixá-la mais em casa, não pô-la até com... numa creche ou não vai ad

Jardim de infância, esses medos que primeiro vieram dos pais, mas que depois vão ser transmitidos aquela criança, vai fazer com que ela mesmo na interação com outras crianças, ela começa a sentir medo, então não interage, não interage não desenvolve competências. Não desenvolve as competências naturais de iniciar uma conversa, de brincar, de estar, todas as competências sociais que são fundamentais para nossa vida. Portanto, os medos fazem parte é como o medo do escuro que está muito associado, de repente a criança vê-se sozinha, num ambiente que é escuro, depois tem aquela questão das percepções, parece que está ali um monstro, parece que está ali algo assustador, e cabe às pessoas que estão a cuidar da criança desmistificar isso, apoiar, dar também suporte emocional e dizer “tu vais ser capaz”, esta construção de autoconfiança de “tu vais ser capaz de enfrentar e que é normal sentires medo, mas tu vais ser capaz de ultrapassar” é fundamental para o desenvolvimento de qualquer ser humano.

Entrevistador: Que outras características surgem nos medos ao nível da frequência, reações, entre outros.

Psicóloga: As características do medo têm a ver com a fase de desenvolvimento da criança, tem a ver também com as suas figuras de referência, portanto os medos, também que os pais passam, muitas vezes sem querer, não é? Que eles próprios também tem algumas dificuldades em lidar. Portanto, os medos não vão variar de acordo com isso, não é? Algumas situações traumáticas que a criança possa ter vivido ou potencialmente traumáticas ou que os próprios, as pessoas responsáveis pela criança não foram capazes de dar um apoio emocional consistente e daí vem os medos. Depois em termos de frequência? Os medos mais frequentes, é isso que...

Entrevistador: Não... as reações que surgem nos medos...

Psicóloga: As reações podem ser recusas, não é? Evitamentos, é muito frequente, normalmente na resposta ao medo, a primeira é o evitamento, por exemplo, em relação à escola, se for medos em relação à escola, a criança pode começar a querer não ir à escola, evitar ir à escola. Como podem ser também choros, ficar muito tensa, muito calada, mais agitada, em determinados contextos, depois depende um bocadinho das características. Há crianças que são mais expansivas, ou seja, expressam mais as suas emoções, há outras que são mais reservadas, não é? As mais reservadas vão ficar mais num cantinho à defesa, não é? Essas vão ser as reações delas. Mas, sobretudo as mais frequentes, são evitamento, é tentar fugir da situação, não estar perante a situação. Como eu explicava, que é um mecanismo, no fundo, do medo depois de ajudar, é o confronto, não é? Ir a pouco e pouco ajudando a criança a perceber que não há, não é preciso ter medo.

Entrevistador: E essas são as estratégias que podemos utilizar perante as situações de medo ou existem outras?

Psicóloga: As estratégias mais importantes são mesmo essas. É primeiro validar que é natural ter medo, todos nós temos medo, de várias coisas, ou seja, o medo não é em si mau. Dizer um bocadinho isto “olha eu compreendo que tenhas medo, porque realmente parece mesmo uma situação nova, não conheces ninguém, não sabes bem como é que vai ser, mas olha, eu vou te ajudar eu estou aqui”, dar este apoio emocional. E depois também incentivar ao ganho da confiança e os medos, de facto, só se desconstroem pela exposição – Os psicólogos falam nesta palavra que é “exposição”, que é, no fundo, claro que progressivamente, ir colocando a criança, em segurança, obviamente, diante da situação que ela teme porque isso vai desconfirmar: “Afinal não tinha que ter tanto medo” e, mais ainda, vai reforçar confiança, “eu consigo!”, ou seja, “apesar de eu ter medo eu depois consigo”. Isto em termos de construção de autoestima também é fundamental.

Entrevistador: Muito bem, já terminamos. E eu para finalizar gostaria de lhe agradecer a participação e disponibilidade. E foi um gosto enorme entrevistá-la.

Psicóloga: Muito gosto também e estou disponível para alguma coisa que precise.

Entrevistador: Obrigada!

Professora A

Entrevistador: (em off) Primeiramente gostaria de agradecer-lhe a sua disponibilidade.

A presente investigação tem como tema “Os medos na Infância” e insere-se no âmbito do Relatório Final de Mestrado em Educação pré-escolar e ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Esta entrevista tem como finalidade conhecer os medos mais frequentemente identificados nas crianças de Jardim de Infância e 1º ciclo e conhecer concepções e estratégias utilizadas pelos educadores e professores perante situações de medo, ocorridas nos contextos.

A entrevista está dividida em três partes. Uma primeira onde farei um levantamento sobre alguns dados biográficos e também sobre o seu percurso profissional, a segunda parte diz respeito às suas concepções acerca dos medos na infância e por fim, a terceira parte relaciona-se com as estratégias que utiliza perante situações de medo.

Antes de iniciarmos, permite-me que grave a entrevista? Todos os seus dados serão confidenciais.

Entrevistador: Primeiro que tudo gostava que me falasse um pouco sobre si...

Qual é a sua idade, a sua formação académica e o seu percurso profissional?

Professora A: Então, eu tenho 43 anos, sou licenciada. Estou no quadro de zona pedagógica e tenho 19 anos de serviço, a caminho dos 20, acho que já são 20.

Entrevistador: E agora passando para a segunda parte da nossa entrevista, vou começar por lhe pedir que me diga as suas concepções sobre os medos na infância. O que é que entende por medos?

Professora A: Medos para eles é tudo, para mim, no meu ponto de vista, é tudo o que eles desconhecem. Ou seja, à medida que eles vão percebendo, o que é que vão fazendo, o que é que vão falando, o que é que vão conhecendo, eles vão perdendo o medo. Ou seja, o medo, nesta faixa etária, é o desconhecido, é o não saber o que vão, que vão, que vão encontrar, o que vão trabalhar.

Entrevistador: Quais são os principais medos que já identificou?

Professora A: Neste momento é o do covid, não é? Que nós estamos a viver esse drama aqui dentro da nossa sala, porque a nossa sala teve uma semana de isolamento e tive muitos casos positivos aqui dentro. Depois assim os principais medos que, que eu enfrentei tem a ver com as situações familiares de cada um deles, ou seja, quando há a separação do pai e da mãe. Quando não ficam bem resolvido, entre, entre, entre os progenitores da criança, reflete-se depois um bocadinho no estar e no ser da, da criança.

Entrevistador: E considera que os medos se refletem no desenvolvimento da criança? De que modo?

Professora A: Não, eles refletem-se muito, muitas das vezes eles não se desinibem, socialmente e também não, não demonstram a nível académico aquilo que conseguem pelo, pelo medo. Aquilo que eu estava a dizer de, de, normalmente tem a ver com separações ou com situações de violência, que já tive em turmas e que inibe a criança no desenvolvimento social dela, seja o estar com o outro e também na conceção da aprendizagem, da, da criança, não adquirir conteúdos novos, a cabeça não está cá, está no problema além.

Entrevistador: E que características, surgem nos medos, ao nível das reações que já identificou...

Professora A: Um, já tive, já tive um bocadinho de tudo. Já tive violência física, não é? Tipo de agredir o colega, o choro, permanentemente, mais o choro até, evidencia-se mais o choro e... Ficar, ficam fechados, ou seja, ficam, vivem só para, só neles sem se chegar aos outros.

Entrevistador: E como lida com a problemática, que estratégias utiliza perante situações de medo?

Professora A: Olha, eu tento sempre, primeiro através do diálogo.... Sempre com eles. Depois, às vezes crio trabalhos, alguma pesquisa que vá de encontro àquilo que eu quero, que se for, se forem anos mais, mais, mais altos, como este, o terceiro e o quarto ano. Outras vezes através do, do desenho e depois eu tento procurar, também, soluções através da música de, de,

às vezes de teatro para tentar combater um bocadinho, isso até chegar à fala com, com o adulto e às vezes recorro aos serviços de psicologia também, do nosso agrupamento.

Entrevistador: Muito bem, já terminamos. Queria agradecer a participação, foi um gosto entrevistá-la. Obrigada.

Professora A: De nada, minha querida. Obrigada.

Professora B

Entrevistador: (em off) Primeiramente gostaria de agradecer-lhe a sua disponibilidade.

A presente investigação tem como tema “Os medos na Infância” e insere-se no âmbito do Relatório Final de Mestrado em Educação pré-escolar e ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Esta entrevista tem como finalidade conhecer os medos mais frequentemente identificados nas crianças de Jardim de Infância e 1º ciclo e conhecer concepções e estratégias utilizadas pelos educadores e professores perante situações de medo, ocorridas nos contextos.

A entrevista está dividida em três partes. Uma primeira onde farei um levantamento sobre alguns dados biográficos e também sobre o seu percurso profissional, a segunda parte diz respeito às suas concepções acerca dos medos na infância e por fim, a terceira parte relaciona-se com as estratégias que utiliza perante situações de medo.

Antes de iniciarmos, permite-me que grave a entrevista? Todos os seus dados serão confidenciais.

Entrevistador: Muito bem, primeiro, gostava que me falasse um pouco sobre si qual a sua idade e a sua formação académica.

Professora B: Tenho... Quer meu nome?

Entrevistador: Não é necessário, obrigada...

Professora B: Não? Ok, então vá.... Tenho 47 anos. Tirei o meu curso na ESE de Setúbal, depois fiz a licenciatura no ISCE, aqui Odivelas, e portanto e já tenho 24 anos de serviço.

Entrevistador: E qual é a sua situação profissional?

Professora B: Aah, quadro de agrupamento. Felizmente já tenho alguma estabilidade, por enquanto.

Entrevistador: Muito bem. Agora passando para a segunda parte da nossa entrevista, vou começar por pedir que me diga as suas concepções sobre os medos na infância.

Professora B: São, portanto, os medos são os receios que as crianças acabam por ter. Os receios e a forma como eles lidam com esses receios.

Entrevistador: E quais são os principais medos que já identificou nas crianças?

Professora B: O receio de... A separação dos pais e agora, com a situação do covid acentuou-se, portanto, a separação, de perderem a figura do casal, o pai e a mãe enquanto casal, perder mesmo o pai ou a mãe na situação de, de morte. De falhar, também no percurso académico deles. Mas acima de tudo é os receios de perder o pai e a mãe, sim.

Entrevistador: E considera que esses medos se refletem no desenvolvimento das crianças?

Professora B: Sim, sim.

Entrevistador: De que modo?

Professora B: Acabam por, por exemplo, no desempenho escolar deles, acabam por refletir, ficam mais ansiosos, acabam por... mais desatentas, mais... entram um bocadinho na bolha deles... No fundo, para proteção, é uma proteção também, deles, mas sim. (pausa)

Entrevistador: E que outras...

Professora B: Mais inseguros, mais carentes de afetividade, agarram-se mais a nós, sim, acaba por se refletir. E a longo prazo, vão ser crianças muito mais ansiosas do que uma criança que tem uma estabilidade emocional e familiar mais equilibrada.

Entrevistador: E que outras características surgem no medo, ao nível da frequência... E as reações que já identificou.

Professora B: Lá está, era o que eu lhe estava a dizer, portanto é assim... O ficarem mais inseguros, mais carentes... de, de afeto. Às vezes alguma agressividade para com os colegas, quando eles não estão bem, acabam por ser um bocadinho mais agressivos, fisicamente, com os colegas. São mais as reações que eles costumam ter...

Entrevistador: E como é que lida com a problemática? Que estratégias utiliza perante situações de medo?

Professora B: Tento mostrar-me o mais disponível, aliás, quando há estas reações tento sempre saber com a criança, o que é que está a acontecer, tentar... Normalmente eles acabam por dizer porque já, eu... À exceção de quando tão comigo no primeiro ano, mas por exemplo, este ano tenho uma miúda que veio agora só em Setembro e que já tem essa abertura... Eles vão falar só comigo, temos o quarti... a sala da arrecadação que é onde eles partilham os segredos, vão verbalizando, vão dizendo as coisas e tento ajudar dentro do que é possível. Às vezes tento falar com a família, também, para tentar ajudar. Mas sim, tento, acima de tudo, mostrar-me disponível, tentar falar se houver necessidade de um acompanhamento psicológico, também. Tentamos, dentro daquilo que é possível, porque nem sempre temos os recursos.

Entrevistador: Muito bem... Já está, terminamos.

Professora B: Ah! Foi muito rápido (risos)

Entrevistador: Queria agradecer pela participação.

Professora B: Oh, não tem de agradecer.

Entrevistador: Foi um gosto de entrevistá-la.

Professora B: Oh! Muito obrigada, obrigada.

Entrevistador: Obrigada eu.

Professora C

Entrevistador: (em off) Primeiramente gostaria de agradecer-lhe a sua disponibilidade.

A presente investigação tem como tema “Os medos na Infância” e insere-se no âmbito do Relatório Final de Mestrado em Educação pré-escolar e ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Esta entrevista tem como finalidade conhecer os medos mais frequentemente identificados nas crianças de Jardim de Infância e 1º ciclo e conhecer concepções e estratégias utilizadas pelos educadores e professores perante situações de medo, ocorridas nos contextos.

A entrevista está dividida em três partes. Uma primeira onde farei um levantamento sobre alguns dados biográficos e também sobre o seu percurso profissional, a segunda parte diz respeito às suas concepções acerca dos medos na infância e por fim, a terceira parte relaciona-se com as estratégias que utiliza perante situações de medo.

Antes de iniciarmos, permite-me que grave a entrevista? Todos os seus dados serão confidenciais.

Entrevistador: Muito bem, eu primeiro gostava que me falasse um pouco sobre si. Qual é a sua idade e qual a sua formação académica.

Professora C: Então, Formação académica é professora de primeiro e segundo, variante de educação visual tecnológica. Já lecionei até ao nono ano, vim para o primeiro ciclo, por uma razão simples, o entrar nos quadros. Foi só. De resto, gosto muito de EVT e saudades disso. Tenho (suspiro) 44 anos, 20 de serviço. Já custa! Pronto, situação profissional, sou QZP, pertenço ao Quadro de zona pedagógica aqui do Oeste. E tenho estado sempre ou em Torres [Torres Vedras] ou aqui assim, em Mafra. São os 2 concelhos que eu tenho estado. No... Em EVT, tive no Barreiro, Almada, Benedita, isso andei coiso... Agora desde que estou no primeiro ciclo, tenho ficado só por estes lados.... É a tal estabilidade que que me fez vir para o primeiro ciclo.

Entrevistador: Muito bem. Agora, passando para a segunda parte da nossa entrevista, vou começar por lhe pedir que me diga as suas concepções sobre os medos na infância.

Professora C: Olha... Os miúdos cada vez têm mais, eu nem diria medo, eu diria mais receio de falhar. Ou de tentar, por vezes, porque estamos numa época em que, não sei onde é que a gente falhou aqui, nós pais... Que os miúdos não, não conseguem lidar com o facto de falhar, de conseguir de não ter. Portanto, acho que não é bem o medo de, é mais o receio de. Porque estão habituados a ter tudo, não ter de lutar por nada. E vê-se aqui, assim, eu este ano tenho uma turma de primeiro e segundo ano, portanto, vejo aqui assim que alguns deles, não é um, tenho aqui um outro caso que é mesmo o medo, o receio e eu não chamaria medo, chamaria

receio de falhar, de não ser tão bom como outro ou de não agradar o pai e a mãe e a professora. Mas, vejo que é isso, eles estão tão habituados a terem tudo ou a fazer essas vontadinhas todas, como se costuma dizer, que quando qualquer coisa não está tão bem como eles pensam, como eles queriam, eles ficam ali um bocado frustrados, com, com essa sensação, a sensação do falhei e pronto, e é por aí. Tenho aqui um menino que é autista, esse sim, demonstra ali muitos medos, muitas fobias do falhar. Esse demonstra, nem, nem avança, porque não sabe, nem é de falhar, quer dizer, é de falhar, do fazer ou não fazer e se faço mal. Pronto, enquanto há outros que vão, avançam sem medos, mas depois não lidam com essas frustrações. Eu acho que é mais por aí, agora que temos os nossos jovens assim.

Entrevistador: E esses são os principais medos que já identificou?

Professora C: Sim, sim, sim. Acho que neste momento é, acho que antigamente era numa mais de comparar “eu sou melhor do que aquele”, chegou um tempo em que eu sentia que as turmas eram muito assim: “eu tenho que ser melhor do que aquele”. Neste momento, também pelo trabalho que eu tenho feito com eles, não é o ser melhor do que o outro, mas é o de não reagir bem às minhas falhas, o não aceitar que eu tenho falhas.

Entrevistador: E considera que estes medos se refletem no desenvolvimento das crianças?

Professora C: Sim, sim, sem dúvida. Há casos notórios como este caso específico, não é? Deste, menino, que aí, assim, ele muitas vezes não faz as coisas mesmo com estes medos. Há outros que depois vai mexer com a autoestima. Portanto, se eu não consigo, se eu tenho medo de a minha autoestima está em baixo. E enquanto não se trabalhar essa autoestima, enquanto não se mostrar que “Ok, tu podes não conseguir fazer isto, mas consegues fazer isto, tu podes não subir até a escadaria toda, mas consegues subir um ou dois degraus” e valorizar isso. Aí assim, é frustrante para eles e depois vai mexer com todo o trabalho. Portanto, eu acho que cada vez mais temos de valorizar os pequenos passos. Combater estes medos, aí devagarinho, e valorizar tudo. Numa palavra que está mal escrita, valorizar a letra que está bonita. Já dá, pronto. E trabalhar aqui a autoestima de modo a ele, às crianças conseguirem, depois combater aqui os receios e os medos. Autoestima está muito mal.

Entrevistador: E que outras características surgem no medo, a nível de frequência, das reações.

Professora C: Características? É mais ou menos aquilo que eu falei, é o não querer fazer. Tenho aqui um que chora, sim, que no JI [Jardim de Infância] se punha debaixo das mesas, com medo de fazer as coisas, mas coisas simples até no dançar, por exemplo, ele tem muita vergonha de dançar enfrente aos outros... É desconstruir isto tudo. Ah mais, o que é que eles fazem mais? Lembro há uns anos, bastantes, eles destruíam os trabalhos dos outros, mas coisa que agora já não se vê também. Muitos deles acabam por não falhar, vão copiar o trabalho do outro. Essa

também é uma, tenho aqui uma ou duas meninas que fazem isso. Para não mostrar que não sabe ou para não mostrar que tem dificuldade, copia o do colega ou espera que faça no quadro, que assim está certo, de certeza. Mais... Um ou outro chora, mas pouco, poucos miúdos são aqueles assim que choram. Quando, quando erram, ficam mais, é mais a frustração, eu acho que é mais, mesmo, a frustração e ficarem... Mas pronto, mas tudo isto tem de ser, mais uma vez, trabalhado de modo a que eles consigam lidar e trabalhar com isso, com essa frustração e mostrarmos que até nós, professores, erramos, quanto mais eles que estão ainda a aprender, portanto acho que é por aí...

Entrevistador: E que estratégias utiliza perante, perante estas situações?

Professora C: É um bocadinho daquilo que já falei, não é? É, é, é valorizar, valorizar tudo ao máximo. Mostrar que errar é humano e continuar daí. Acho que são estas estratégias. Está?

Entrevistador: Sim, já está, já terminámos. Obrigada! E, para finalizar, gostaria de lhe agradecer e dizer que foi um gosto enorme entrevistá-la. Obrigada pela disponibilidade.

Professora D

Entrevistador: (em off) Primeiramente gostaria de agradecer-lhe a sua disponibilidade.

A presente investigação tem como tema “Os medos na Infância” e insere-se no âmbito do Relatório Final de Mestrado em Educação pré-escolar e ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Esta entrevista tem como finalidade conhecer os medos mais frequentemente identificados nas crianças de Jardim de Infância e 1º ciclo e conhecer concepções e estratégias utilizadas pelos educadores e professores perante situações de medo, ocorridas nos contextos.

A entrevista está dividida em três partes. Uma primeira onde farei um levantamento sobre alguns dados biográficos e também sobre o seu percurso profissional, a segunda parte diz respeito às suas concepções acerca dos medos na infância e por fim, a terceira parte relaciona-se com as estratégias que utiliza perante situações de medo.

Antes de iniciarmos, permite-me que grave a entrevista? Todos os seus dados serão confidenciais.

Entrevistador: Muito bem, primeiro que tudo, eu gostava que me falasse um pouco sobre si, qual a sua idade e qual a sua formação académica?

Professora D: Tenho 52 anos e sou licenciada em professora, de Primeiro Ciclo, Ensino Básico.

Entrevistador: Qual é a sua situação profissional e quanto tempo tem de serviço?

Professora D: Sou professora do quadro de agrupamento e tenho, vou fazer 30 anos de serviço.

Entrevistador: Muito bem. Agora, passando para a segunda parte da nossa entrevista, eu vou começar por lhe pedir que me digas suas concepções sobre os medos da infância. O que é que entende por medos na infância?

Professora D: O medo de falhar, medo de não ser perfeito, medo de não agradar aos outros, o medo de não corresponder. Ahh, o medo de não saber fazer bem as coisas e não corresponder às expectativas que os outros têm dele.

Entrevistador: Esses são os principais medos que identifica nas crianças?

Professora D: Sim.

Entrevistador: E considera que os medos se refletem no desenvolvimento?

Professora D: Sim.

Entrevistador: De que modo?

Professora D: Uma criança que tenha medo de falhar, não arrisca ou não experimenta sem primeiro ter a plena certeza de, de tudo. Ora, o que é que acontece? Quando estamos numa situação de aprendizagem, se não sabemos, temos medo de falhar, não arriscamos, não fazemos, portanto, deixamos sempre o outro fazer por nós. E às vezes não investem no desconhecido, não investem neles próprios, não investem... "Deixa cá experimentar, se tiver mal, está" ... não fazem isto, não é? Deixam, esperam sempre que o outro faça por eles porque têm medo de errar.

Entrevistador: E que características surgem nos medos ao nível das reações, da frequência?

Professora D: Aaah, o não participar, portanto, eu estou a falar em situação de sala de aula, não estou a falar em contexto emocional, não é? O não participar, o não fazer. O... a timidez. É uma das consequências. Às vezes a criança não é tímida, é tímida, porque tem medo de arriscar falhar.

Entrevistador: E como lida com a problemática, que estratégias utiliza perante situações de medo?

Professora D: Hum, então fazemos: ". Erramos, vamos todos ao quadro!" E mostramos o que é que errámos. É essa a estratégia. Errou? Ok! Onde é que errámos? Porquê? Portanto, arriscamos sempre, mesmo aqueles que erram vão quadro fazer e nunca ter uma atitude pejorativa ou negativa para com o erro, para com o medo de errar.

Entrevistador: Muito bem, terminamos, obrigada...

Professora D: Ah, já está? Rápido! Obrigada.

Entrevistador: Obrigada!

Professora E

Entrevistador: (em off) Primeiramente gostaria de agradecer-lhe a sua disponibilidade.

A presente investigação tem como tema “Os medos na Infância” e insere-se no âmbito do Relatório Final de Mestrado em Educação pré-escolar e ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Esta entrevista tem como finalidade conhecer os medos mais frequentemente identificados nas crianças de Jardim de Infância e 1º ciclo e conhecer concepções e estratégias utilizadas pelos educadores e professores perante situações de medo, ocorridas nos contextos.

A entrevista está dividida em três partes. Uma primeira onde farei um levantamento sobre alguns dados biográficos e também sobre o seu percurso profissional, a segunda parte diz respeito às suas concepções acerca dos medos na infância e por fim, a terceira parte relaciona-se com as estratégias que utiliza perante situações de medo.

Antes de iniciarmos, permite-me que grave a entrevista? Todos os seus dados serão confidenciais.

Entrevistador: Muito bem, primeiro que tudo, gostava que me falasse um pouco sobre si, qual a sua idade e qual a sua formação académica?

Professora E: Eu sou a [nome], tenho 53 anos e a minha formação académica, eu tenho licenciatura em Primeiro ciclo.

Entrevistador: E qual é a sua situação profissional?

Professora E: Sou, sou docente do quadro, sou coordenadora deste estabelecimento e professora de apoio, neste momento tou nesta sala porque estou a substituir uma colega.

Entrevistador: Muito bem. E quanto tempo tem de serviço?

Professora E: 30 anos.

Entrevistador: Agora passando para a segunda parte da nossa entrevista, eu vou começar por lhe pedir que me diga as suas concepções sobre os medos da infância.

Professora E: É assim, os medos, as crianças têm, têm medos e receios, muitas vezes eu acho que os medos delas têm a ver com o não conseguir ou não atingir ou não fazer.

Entrevistador: E quais são os principais medos que já identificou nas crianças?

Professora E: O medo do julgamento dos colegas, o medo de os outros não serem amigos deles, só porque eles não são aquilo que eles acham que é o aluno ideal, o amigo ideal. Tem um bocadinho a ver com isso.

Entrevistador: E considera que esses medos se refletem no desenvolvimento das crianças?

Professora E: Sim, alguns sim. Quando são exagerados, quando são aqueles medos muito compulsivos, refletem-se, como tudo.

Entrevistador: E de que modo é que se refletem?

Professora E: Normalmente, as crianças tornam-se mais fechadas, mais...têm, têm um... Acabam por ter muito receio de participar, de, de medo de comunicar e, portanto, acabam por se

refletir e tornam as suas aprendizagens, também, muito, um bocadinho mais difíceis, porque eles próprios têm dificuldade, em, em tirar as dúvidas, não é? Em esclarecer, porque lá está é o medo do julgamento ou o não querer, o não querer que os outros percebam ou que não sabem ou que não estão a perceber.

Entrevistador: E que outras características surgem no medo, a nível das frequências, das reações?

Professora E: Eu acho que depende. Há crianças que, que se, porque têm medo, se isolam, há crianças que porque têm medo, falam, quase não falam, são receosas, não participam. Eu penso que o medo nesta fase é, é um bocadinho isso, é o não participar, é o isolar, é o ter vergonha, não é? O medo também gera vergonha, muitas vezes, inibição.

Entrevistador: E como é que vai ver com a problemática, que estratégias utiliza perante situações de medo?

Professora E: É assim, eu posso falar, em sala de aula já não estou há muitos anos, a não ser esporadicamente assim, não é? Portanto, porque as minhas funções no estabelecimento são outras, mas tentamos lidar com, da melhor forma, eu penso que da melhor forma possível, tentando incentivar, tentando desmistificar um bocadinho, conversar, quando percebemos. E estar atentas, mais atentas a uma criança mais apática, mais fechada, achar sempre, perguntar sempre se quer participar, se não quer, dúvidas... Aí tem que ser o trabalho do adulto. Nós temos que estar muito mais atentos a essas crianças, porque, hoje em dia, até eu acho que as crianças são muito mais desinibidas, mas de vez em quando surgem essas crianças mais inibidas e mais reservadas e mais envergonhadas e com alguns medos e alguns receios. E quando é a nível de conhecimentos, nós temos de estar mais atentos, o professor, tem que estar mais atento a essas crianças e percebe-se, num grupo percebe-se. E tentar criar, arranjar formas, de fazer com que essa criança deixe de ter esses medos e esses receios e acabe por, de alguma forma, ultrapassar. Não se consegue muitas vezes ultrapassar completamente, mas, mas consegue-se dar uma ajuda e as crianças, crescem, não é? E vão ganhando outra autoestima, aumentando um bocadinho autoestima, dando-lhe outras tarefas, evidenciando, muitas vezes, aquilo que eles fazem bem, não é? E, portanto, há, há várias estratégias.

Entrevistador: Muito bem, nós já terminamos. E eu queria agradecer a sua disponibilidade e a participação. E dizer que foi um gosto enorme entrevistá-la. Obrigada.

Professora E: Obrigada, obrigada.

Anexo N - Quadro facilitador de análise

Bloco	Entrevista	Análise
<p>Identificação do entrevistado – Percurso Profissional</p>	<p>“faço 42 anos sábado (risos) e estou formada em educação Pré-Escolar desde 2001, tenho a licenciatura, tirei a licenciatura na Escola Superior de Educação de Coimbra. (...) entretanto vai fazer 17 anos que estou efetiva aqui. (...) vai fazer este ano 20 anos de tempo de serviço, sendo que uns 10 só em creche e o resto em pré-escolar.” - Educadora A</p> <p>“Eu tenho 44 anos (...) Eu sou licenciada em educação de infância, acabei o meu curso em 2002, quando comecei logo a trabalhar aqui também. Acabei o estágio e fiquei logo cá...tirei na Escola Superior Educação Maria Ulrich (...) estou empregada efetiva, nesta instituição (...) e o tempo efetivo de serviço é desde 2002 (...) São 19 anos, neste caso, são 19. Faço os 20 anos para o ano” - Educadora B</p> <p>“eu tenho 48 anos. Formei-me em 95 (1995), por isso foi o bacharel, em educação de infância (...) mais tarde fui fazer o chamado complemento, mas fiz na vertente necessidades educativas especiais, em problemas de cognição (...) em 2004 fiquei com licenciatura e ao mesmo tempo na área, também, das necessidades educativas especiais. Em 2019, fiz uma pós-graduação em animação de histórias. (...) Eu sou efetiva nesta casa. Entrei cá em 2000 e terminei em 95 (1995), se não me engano, fiz agora 25 anos de serviço, vou a caminho dos 26.” - Educadora C</p>	<p>Quatro educadoras de creche e jardim de infância</p> <p>Entre os 16 e os 25 anos de serviço.</p> <p>Uma psicóloga – 16 anos de serviço</p> <p>Cinco professoras cujos anos de serviço variam entre os 19 e os 30 anos. – Pertencentes ao Quadro de Zona Pedagógica (QZP)</p>

“eu tenho 40 anos, tenho uma licenciatura pré Bolonha, que acabei em 2005, o ano passado (2020) fiz uma pós-graduação em educação especial, a nível cognitivo e motor e estou aqui a trabalhar desde que acabei o curso, ou seja, há 16 anos que trabalho aqui como educadora, desde creche a pré-escolar. Neste momento estou em pré-escolar. (...) Sou efetiva. (...) 16 (anos de serviço). - **Educadora D**

“Eu sou psicóloga há 16 anos, tenho 39 anos e fiz o meu curso em 2000 e terminei em 2005, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (...) na altura fiz em Psicologia clínica, na área cognitivo-comportamental. (...) existem várias abordagens psicológicas, de intervenção psicológica e nesta abordagem, nós entendemos que comportamentos, pensamentos, emoções estão ligados e determinam-se mutuamente. (...) Depois fiz formações pós-graduadas (...) Fiz em psicoterapia, também de base cognitivo-comportamental, mas mais integrativa, que depois integrou outras. (...) acabei por fazer formação em psicogerontologia (...) e, entretanto, fiz duas especializações avançadas em intervenção com crianças e adolescentes e em orientação vocacional. (...) eu neste momento trabalho em prática clínica privada (...) estou por minha conta e então vou a uma associação que promove a dignidade humana, ou seja, tem uma abordagem muito abrangente com as famílias e eu intervenho, sobretudo com adultos e adolescentes de famílias sinalizadas ou até outras pessoas que procurem psicoterapia (...) Depois trabalho também no hospital Soerad, também em consulta externa (...) Também estou a colaborar com um Centro de Estudos e estamos agora aqui também, por via desta formação última que eu fiz, a intervir com crianças e adolescentes.” - **PSI**

	<p>“eu tenho 43 anos, sou licenciada. Estou no quadro de zona pedagógica e tenho 19 anos de serviço, a caminho dos 20, acho que já são 20.” - Professora A</p> <p>“Tenho 47 anos. Tirei o meu curso na ESE de Setúbal, depois fiz a licenciatura no ISCE, aqui Odivelas, e, portanto, e já tenho 24 anos de serviço. (...) quadro de agrupamento” - Professora B</p> <p>“Formação académica é professora de primeiro e segundo, variante de educação visual tecnológica. Já lecionei até ao nono ano, vim para o primeiro ciclo, por uma razão simples, o entrar nos quadros. (...) Tenho 44 anos, 20 de serviço. (...) situação profissional, sou QZP, pertenço ao Quadro de zona pedagógica aqui do Oeste. E tenho estado sempre ou em Torres [Torres Vedras] ou aqui assim, em Mafra. São os 2 concelhos que eu tenho estado. No... Em EVT, tive no Barreiro, Almada, Benedita (...) Agora desde que estou no primeiro ciclo, tenho ficado só por estes lados.... É a tal estabilidade que me fez vir para o primeiro ciclo.” - Professora C</p> <p>“Tenho 52 anos e sou licenciada em professora, de Primeiro Ciclo, Ensino Básico. (...) Sou professora do quadro de agrupamento e tenho, vou fazer 30 anos de serviço.2 - Professora D</p> <p>“Eu sou a [nome], tenho 53 anos e a minha formação académica, eu tenho licenciatura em Primeiro ciclo. (...) Sou, sou docente do quadro, sou coordenadora deste estabelecimento e professora de apoio, neste momento tou nesta sala porque estou a substituir uma colega. (...) 30 anos [de serviço]” - Professora E</p>	
<p>Conceções sobre os medos</p>	<p>“É assim, o medo é uma coisa normal, não é?! (...) é tudo aquilo que para eles é um ambiente estranho e que não conhecem e que lhes causa receio, mas faz parte.” - Educadora A</p>	

“São aqueles receios que os meninos começam a ter por não perceberem determinadas situações (...) também acontece em algumas idades por causa da cabecinha deles não perceberem certas situações.” - **Educadora B**

“Pelo que já tenho lido, há uma diversidade de medos e depende muito das crianças. Havia uma altura que os pedagogos diziam que era mais a partir de uma determinada idade, mas, por exemplo, eu tenho estado em creche estes últimos anos e noto que, por exemplo, às vezes a nível da sesta e esses medos, esses chamados de terrores durante o sono já começam a aparecer mais cedo. (...) às vezes há crianças que têm receio ou que têm mesmo medo de certos barulhos ou porque nunca ouviram e para elas aquilo é um mistério e esse mistério, por vezes provoca-lhes medo.” - **Educadora C**

“Medo é algo, no meu entender, que bloqueia a criança para determinadas situações, nomeadamente situações novas, situações inesperadas e situações que levam a algum desconforto e que de alguma maneira bloqueia, no sentido de ter algum tipo de atitude ou algum tipo, de até experimentação, é um bloqueio que às vezes nem elas conseguem perceber, nem elas conseguem transmitir o que sentem.” - **Educadora D**

“o medo é uma das emoções humanas básicas. A evolução do tonos, de cinco, para alguns autores, seis emoções básicas e uma delas é o medo. Portanto, sendo básica é adaptativo, ter medo é adaptativo, ou seja, ter medo vai-nos permitir adaptarmo-nos ao ambiente, ao que nos acontece de uma maneira melhor. Portanto o medo não é mau, muitas vezes as pessoas, a maioria das pessoas não

gosta de sentir medo, porque de facto é uma emoção desagradável. Eu gosto, também, de explicar que não é positiva nem negativa, isso não existe de emoções positivas e negativas, existem agradáveis e desagradáveis e o medo é uma emoção desagradável. Mas é uma emoção fundamental, portanto ele é, quando está devidamente regulado, adaptativo. Se nós não tivéssemos medo, colocar-nos-íamos em situações de perigo que poderiam atentar, em último caso, à nossa vida, mas também que podem prejudicar o nosso percurso de vida ou o nosso percurso académico ou o nosso percurso profissional, depois quando já somos mais crescidos. Portanto, medo, o que é que nos vai fazer? a emoção medo vai-nos fazer? Há dois tipos de resposta, lutar ou fugir, mas vai-nos permitir parar, pensar e avaliar se temos recursos ou não para enfrentar e como podemos fazer para ultrapassar a situação, vai-nos, também, afastar de situações potencialmente perigosas ou mesmo perigosas. (...) Na infância é quando começamos a construir, a noção do que é que é realmente o medo, também vamos aprendendo a regular (...) depende um bocadinho como o mundo nos é apresentado e dos nossos pais e dos educadores. podem apresentar o mundo como mais ameaçador ou não. Mas na infância, no fundo, é o desenvolvimento das nossas estratégias para gerir o medo, nesse desenvolvimento há medos que fazem parte do desenvolvimento normal, as crianças vão ter medo, cabe depois aos adultos ajudá-las a regular esses medos.” – **PSI**

	<p>“é tudo o que eles desconhecem. Ou seja, à medida que eles vão percebendo, o que é que vão fazendo, o que é que vão falando, o que é que vão conhecendo, eles vão perdendo o medo. Ou seja, o medo, nesta faixa etária, é o desconhecido, é o não saber o que vão, que vão, que vão encontrar, o que vão trabalhar.” - Professora A</p> <p>“os medos são os receios que as crianças acabam por ter. Os receios e a forma como eles lidam com esses receios.” - Professora B</p> <p>Não apresentou concepções - Professora C</p> <p>Não apresentou concepções - Professora D</p> <p>“as crianças têm, têm medos e receios, muitas vezes eu acho que os medos delas têm a ver com o não conseguir ou não atingir ou não fazer.” - Professora E</p>	
<p>Principais medos identificados nas crianças</p>	<p>“(…) primeiro ano de vida é mais a separação dos pais e o abismo, queda, o desconhecido (...) Depois entre ali o 1 e os 3 anos é a separação dos pais e aquilo que não conhecem, tudo o que seja barulhos muito grandes, tudo o que seja objetos e coisas estranhas que eles não costumam ver no dia a dia, por exemplo o pai Natal (...) Na idade pré-escolar existem vários medos: O medo do escuro, o medo da separação dos pais também. (...) é principalmente o medo do escuro, o medo de máscaras, o medo daquilo que não conhecem.” - Educadora A</p>	

“Os zombies, a morte não tanto, a morte é mais da brincadeira... o medo do escuro, sim, e dos monstros que aparecem eventualmente nos sonhos e das bruxas (...) As bruxas, os monstros, enfim, todos os personagens maus que possam haver, até ao Lobo Mau...” - **Educadora B**

“sons ou os sonhos ou de animais, em creche, geralmente, é o que se deteta. Poderá haver, às vezes, receios que eu acho que não são bem medos, que é receio do desconhecido” - **Educadora C**

“Medo de cães, medo de gatos, medo de barulhos, medo de espaços novos, medo do escuro, medo de aspiradores... tivemos há pouco tempo uma criança teve medo do barulho de uma pipoqueira, medos assim às vezes que não estamos à espera que são ditos rotineiros (...) Já para não falar nos pesadelos que eles têm” - **Educadora D**

“As crianças têm vários medos e depende um bocadinho, depois aqui é importante distinguir, existe um medo que é adaptativo, depois já podemos ter medos que estão desregulados, ou seja, que já não estão a permitir à criança fazer a sua vida, a completar as suas tarefas de desenvolvimento. Os medos das crianças são muito variados, um muito frequente é o medo do escuro, o medo de pessoas estranhas... Todos estes medos acabam por ter uma base muito adaptativa, para proteger a criança. Se pensarmos em termos de evolução podia ser perigoso a outra tribo rival, portanto o medo de desconhecidos tem também uma função protetora e hoje no mundo atual também, vai para permitir às crianças ficar mais próximo dos seus cuidadores e assim estar mais protegidas, para não se porem em situações de perigo. Portanto, há o medo relacionado com situações específicas, às vezes a contextos novos, também há este medo da novidade, do que é novo, o medo do escuro e, essencialmente, são

os que mais aparecem. Entrando mais nas patologias, os mais frequentes são o medo do escuro, são a fobia escolar, por vezes também pelo medo, ansiedade de desempenho (...) o medo da água, também é um dos medos muito frequentes. (...) ansiedade de separação, que é separar-se dos pais, isso tem uma determinada fase, normalmente muito precoce.” - **PSI**

“Neste momento é o do covid, (...) os principais medos que, que eu enfrentei tem a ver com as situações familiares de cada um deles, ou seja, quando há a separação do pai e da mãe. Quando não ficam bem resolvido, entre, entre, entre os progenitores da criança” - **Professora A**

“O receio de... A separação dos pais e agora, com a situação do covid acentuou-se, portanto, a separação, de perderem a figura do casal, o pai e a mãe enquanto casal, perder mesmo o pai ou a mãe na situação de, de morte. De falhar, também no percurso académico deles. Mas acima de tudo é os receios de perder o pai e a mãe” - **Professora B**

“receio de falhar. Ou de tentar (...) receio de falhar, de não ser tão bom como outro ou de não agradar o pai e a mãe e a professora. (...) de falhar, do fazer ou não fazer e se faço mal.” - **Professora C**

O medo de falhar, medo de não ser perfeito, medo de não agradar aos outros, o medo de não corresponder. Ah, o medo de não saber fazer bem as coisas e não corresponder às expectativas que os outros têm dele.” - **Professora D**

	<p>“O medo do julgamento dos colegas, o medo de os outros não serem amigos deles, só porque eles não são aquilo que eles acham que é o aluno ideal, o amigo ideal.” - Professora E</p>	
<p>Repercussão do medo no desenvolvimento das crianças</p>	<p>“Todos estes medos que eles têm faz parte do seu crescimento. O que é que a gente tem de fazer?! É fazer com que eles encarem esses medos de forma positiva, como uma fase. Faz parte para eles crescerem, eles precisam de ultrapassar passo a passo estes medos.” - Educadora A</p> <p>“Refletem sempre desenvolvimento das crianças, nós estamos depois aqui para os ajudar a ultrapassar, porque eles pela vida fora vão ter que sempre que enfrentar alguns medos, nós temos é que ajudá-los a ultrapassar e a arranjar estratégias para eles conseguirem aprender a ultrapassar os seus próprios medos.” - Educadora B</p> <p>“Se não tentarmos trabalhar esses medos, poderão vir a refletir-se no desenvolvimento da criança, por exemplo, às vezes, as crianças pequenas, algumas têm receio de tocar em certas texturas, de explorar... Se nós não trabalharmos isso, isso vai condicionar um bocadinho do desenvolvimento deles e a aprendizagem, porque em creche, especialmente quando são mais pequeninos, é pelo tato que eles começam a aprender. E se eles não tentarem ultrapassar esse receio do experimentar a textura, do mexer, do pegar, isso vai condicionar ali um bocadinho, aquela aprendizagem, o tocar, o sentir que aquilo é macio, que aquilo é rugoso, que arranha. Aqui neste sentido, vai condicionar.” - Educadora C</p>	

“Porque uma criança que tem medo, imagine, de subir a uma cadeira vai ter receio dos saltos, vai ter receio de “Se eu não consigo subir, não vou tentar” e se isso não for desbloqueado pode ser um bloqueio ou uma barreira ao nível da motricidade e a motricidade depois engloba tudo. Uma criança que tenha mesmo espaço novo, isto é, o meu entender, se não for confrontada de forma leve, de forma gradual com isso, vai criar fobias e vai permitir de alguma maneira que crie ali um bloqueio e não consiga entrar ou frequentar certos espaços novos. (...) Isto no meu entender pode ser um bloqueio que interfere diretamente na aprendizagem, depois interfere na maneira como a criança, se é mais emotiva, se é mais extrovertida, os receios de alguma maneira bloqueiam esse tipo de competências que a criança tem e que não consegue desbloquear, porque é algo interno, não consegue lidar ainda a não ser que lhe demos as tais ferramentas e se nós não conseguimos chegar lá, vai ser um bloqueio (...) é uma bola de neve, vai aumentando, aumentando, aumentando e há ali uma parte que criança cria ali uma fobia tal que não consegue debloquear e depois só mais tarde com a ajudas médicas.” - **Educadora D**

” (...) no fundo os medos vão surgindo à medida que a criança se vai desenvolvendo e confrontando com situações novas, portanto o poder não evitar essas situações, mas sim ajudar a criança a enfrentar esses medos vai ajudá-la no seu desenvolvimento. Imagina que os pais têm muito medo que a criança seja rejeitada por outras crianças e acabam por deixá-la mais em casa, não pô-la até numa creche ou não vai ao Jardim de infância, esses medos que primeiro vieram dos pais, mas que depois vão ser transmitidos aquela criança, vai fazer com que ela mesmo na interação com outras crianças, ela começa a sentir medo, então não interage, não interage não desenvolve competências. Não desenvolve as competências naturais de iniciar uma conversa, de brincar, de estar, todas as competências sociais que

são fundamentais para nossa vida. Portanto, os medos fazem parte é como o medo do escuro que está muito associado, de repente a criança vê-se sozinha, num ambiente que é escuro, depois tem aquela questão das percepções, parece que está ali um monstro, parece que está ali algo assustador, e cabe às pessoas que estão a cuidar da criança desmistificar isso, apoiar, dar também suporte emocional e dizer “tu vais ser capaz”, esta construção de autoconfiança de “tu vais ser capaz de enfrentar e que é normal sentires medo, mas tu vais ser capaz de ultrapassar” é fundamental para o desenvolvimento de qualquer ser humano.” - **PSI**

“reflete-se depois um bocadinho no estar e no ser da, da criança. (...) muitas das vezes eles não se desinibem, socialmente e também não, não demonstram a nível académico aquilo que conseguem pelo, pelo medo.

(...) inibe a criança no desenvolvimento social dela, seja o estar com o outro e também na conceção da aprendizagem, da, da criança, não adquirir conteúdos novos, a cabeça não está cá, está no problema além. “ - **Professora A**

“no desempenho escolar deles, acabam por refletir, ficam mais ansiosos, acabam por... mais desatentas, mais... entram um bocadinho na bolha deles... No fundo, para proteção, é uma proteção também, deles (...) Mais inseguros, mais carentes de afetividade, agarram-se mais a nós, sim, acaba por se refletir. E a longo prazo, vão ser crianças muito mais ansiosas do que uma criança que tem uma estabilidade emocional e familiar mais equilibrada.” - **Professora B**

	<p>“não reagir bem às minhas falhas, o não aceitar que eu tenho falhas. (...) Há casos notórios como este caso específico, não é? Deste, menino, que aí, assim, ele muitas vezes não faz as coisas mesmo com estes medos. Há outros que depois vai mexer com a autoestima. Portanto, se eu não consigo, se eu tenho medo de a minha autoestima está em baixo.” - Professora C</p> <p>“Uma criança que tenha medo de falhar, não arrisca ou não experimenta sem primeiro ter a plena certeza de, de tudo. Ora, o que é que acontece? Quando estamos numa situação de aprendizagem, se não sabemos, temos medo de falhar, não arriscamos, não fazemos, portanto, deixamos sempre o outro fazer por nós. E às vezes não investem no desconhecido, não investem neles próprios, não investem...” Deixa cá experimentar, se tiver mal, está” ... não fazem isto, não é? Deixam, esperam sempre que o outro faça por eles porque têm medo de errar.” - Professora D</p> <p>“Normalmente, as crianças tornam-se mais fechadas (...) Acabam por ter muito receio de participar, de, de, medo de comunicar e, portanto, acabam por se refletir e tornam as suas aprendizagens, também, muito, um bocadinho mais difíceis, porque eles próprios têm dificuldade, em, em tirar as dúvidas(...) Em esclarecer, porque lá está é o medo do julgamento ou o não querer, o não querer que os outros percebam ou que não sabem ou que não estão a perceber.” - Professora E</p>	
<p>Características que surgem nos medos, a nível da frequência,</p>	<p>“A principal reação deles é o choro, é o afastar-se. (...) Eles afastam-se...das imagens, eles choram, eles mostram receio, encolhem-se (...) têm essas reações do choro, de se afastar, de fugir e se esconder” - Educadora A</p>	

<p>reações, entre outros</p>	<p>“Assutados, gritar, chorar, fugir, enfim, dentro destas reações é o mais habitual, especialmente o fugir e o gritar e o esconder-se.” - Educadora B</p> <p>“Há aqueles que param e não mexem dali. Há aqueles que desatam a gritar (...) nestes mais pequeninos, o que se nota é que quando eles não sabem ainda falar muito, expressam-se mais através do grito e através do choro forte. Quando eles já começam a saber expressar alguma coisa, a saber verbalizar aquilo que sentem, às vezes já conseguem dizer “Tenho medo”.” - Educadora C</p> <p>“O choro, a birra, fugir, o não querer aproximar, depois os pesadelos, às vezes acontece, durante o dia está tudo muito bem depois aconteceu ali qualquer coisa que desencadeou um receio, um medo, e depois vai refletir nos sonhos. A criança não dorme, não consegue dormir e depois é criada ansiedade, aos pais e à própria criança, eu acho que isso reflete muito depois no sono e na parte do domínio das crianças, através dos pesadelos e do não querer estar sozinho e ir para a cama dos pais e querer que os pais fiquem na cama” - Educadora D</p> <p>“Recusas (...) Evitamentos (...) primeira é o evitamento, por exemplo, em relação à escola, se for medos em relação à escola, a criança pode começar a querer não ir à escola, evitar ir à escola. Como podem ser também choros, ficar muito tensa, muito calada, mais agitada, em determinados contextos, depois depende um bocadinho das características. Há crianças que são mais expansivas, ou seja, expressam mais as suas emoções, há outras que são mais reservadas, não é? As mais reservadas vão ficar mais num cantinho à defesa, não é? Essas vão ser as reações delas. Mas, sobretudo as mais frequentes, são evitamento, é tentar fugir da situação, não estar perante a situação.” - PSI</p>	
-------------------------------------	--	--

“Já tive violência física, não é? Tipo de agredir o colega, o choro, permanentemente, mais o choro até, evidencia-se mais o choro e ficar, ficam fechados, ou seja, ficam, vivem só para, só neles sem se chegar aos outros.” - **Professora A**

“O ficarem mais inseguros, mais carentes... de, de afeto. Às vezes alguma agressividade para com os colegas, quando eles não estão bem, acabam por ser um bocadinho mais agressivos, fisicamente, com os colegas.” - **Professora B**

“o não querer fazer. Tenho aqui um que chora, sim, que no JI [Jardim de Infância] se punha debaixo das mesas, com medo de fazer as coisas (...) destruíam os trabalhos dos outros (...) Muitos deles acabam por não falhar, vão copiar o trabalho do outro. Essa também é uma, tenho aqui uma ou duas meninas que fazem isso. Para não mostrar que não sabe ou para não mostrar que tem dificuldade, copia o do colega ou espera que faça no quadro, que assim está certo, de certeza. Um ou outro chora (...) quando erram, ficam mais, é mais a frustração” - **Professora C**

“não participar, o não fazer (...) a timidez.” - **Professora D**

“Há crianças que, que se, porque têm medo, se isolam, há crianças que porque têm medo, falam, quase não falam, são receosas, não participam. Eu penso que o medo nesta fase é, é um bocadinho isso, é o não participar, é o isolar, é o ter vergonha, não é? O medo também gera vergonha, muitas vezes, inibição.” - **Professora E**

<p>Estratégias utilizadas</p>	<p>“É irmos a pouco e pouco (...) Temos que ir a pouco e pouco dizer a eles “é normal termos medo do escuro, porque fica às escuras, não vêes nada, mas tu vais ver que se fechares os olhos e depois abrires, começas a ver sombras e depois começas a ver mais um bocadinho” e é arranjarmos estratégias, lá está, do escuro, arranjarmos uma luzinha, deixarmos uma brecha dos estores abertos...Histórias! (...) Há uma grande quantidade de histórias e filmes, por exemplo, vais ao <i>Youtube</i>, que os fazem identificar-se com alguém que tem medo, mas que afinal não é nada de especial. E é a pouco e pouco, é irmos falando com eles, nada de pressões.” - Educadora A</p> <p>“eu normalmente costumo conversar sempre em grande grupo sobre o assunto em si e esclareço e desmistifico o assunto. (...) eu até depois posso até falar particularmente com a criança em si, mas numa primeira fase eu falo com todo o grupo acerca do assunto, desmistifico pelo grupo todo e se sentir que a coisa não está a resultar, eu converso individualmente com a criança, pronto. Geralmente é esta estratégia que costumo usar, eu uso muito a estratégia de trabalhar primeiro em grande grupo e depois individualmente com cada criança.” -</p> <p>Educadora B</p> <p>“tento me aproximar sempre da criança, baixo-me ao nível dela, ou pego nela ao colo e vou conversando e tentar perceber, que medo é aquele que ela tem ou se foi porque ela nunca experimentou ou se já experimentou e não gosta da sensação... E tentar trabalhar, aos poucos e poucos ou então</p>	

naquele momento, distraí-la, inicialmente, e depois com o tempo ir ajudando-a ultrapassar.” -

Educadora C

“Eu costumo dizer que é enfrentando o medo, que nós resolvemos o medo e as fobias. (...) Essa situação da pipoqueira que aconteceu há pouco tempo na sala, o que eu fiz foi eu fui até à criança e disse “Isto não vai fazer nada, estou ao teu lado e estou aqui, aproximamos de forma gradual, vais ouvindo o barulho, à medida que vais te aproximando vais ver que o barulho não é assim tão forte e não vais criar tanto medo” e foi o que aconteceu. (...) dou-lhe a mão, dou-lhe colo, dou-lhe mimo, explico-lhe tudo, “vai acontecer isto” (...) tentar relatar as coisas para ela estar precavida (...) enfrentando o medo. Os cães: tentar sempre não fugir, não desviar, mas estando sempre ali ao lado, dar-lhe a mão e, eventualmente, se precisar, dar-lhe colo. (...) O que eu tento fazer é enfrentar os medos, sempre, porque se nós não enfrentarmos não vamos conseguir superar e se o medo não for superado vai ganhar, vai criar fobia e eu acho que isso das fobias são assim uma coisa que não se deve, por muito que nós tentemos, são coisas que devemos tentar contornar e eliminar de alguma maneira.” - **Educadora D**

“um mecanismo, no fundo, do medo depois de ajudar, é o confronto, não é? Ir a pouco e pouco ajudando a criança a perceber que não há, não é preciso ter medo (...) As estratégias mais importantes são mesmo essas. É primeiro validar que é natural ter medo, todos nós temos medo, de várias coisas, ou seja, o medo não é em si mau. Dizer um bocadinho isto “olha eu compreendo que tenhas medo, porque realmente parece mesmo uma situação nova, não conheces ninguém, não sabes bem como é que vai ser, mas olha, eu vou te ajudar eu estou aqui”, dar este apoio emocional. E depois também incentivar ao ganho da confiança e os medos, de facto, só se desconstroem pela exposição – Os psicólogos falam nesta palavra que é “exposição”, que é, no fundo, claro que progressivamente, ir

colocando a criança, em segurança, obviamente, diante da situação que ela tema porque isso vai desconfirmar: “Afinal não tinha que ter tanto medo” e, mais ainda, vai reforçar confiança, “eu consigo!”, ou seja, “apesar de eu ter medo eu depois consigo”. Isto em termos de construção de autoestima também é fundamental.” - **PSI**

“primeiro através do diálogo (...) Depois, às vezes crio trabalhos, alguma pesquisa que vá de encontro àquilo que eu quero (...) Outras vezes através do, do desenho e depois eu tento procurar, também, soluções através da música de, de, às vezes de teatro para tentar combater um bocadinho, isso até chegar à fala com, com o adulto e às vezes recorro aos serviços de psicologia também, do nosso agrupamento.” - **Professora A**

“Tento mostrar-me o mais disponível, aliás, quando há estas reações tento sempre saber com a criança, o que é que está a acontecer (...) Eles vão falar só comigo, temos o quarti... a sala da arrecadação que é onde eles partilham os segredos, vão verbalizando, vão dizendo as coisas e tento ajudar dentro do que é possível. Às vezes tento falar com a família, também, para tentar ajudar. Mas sim, tento, acima de tudo, mostrar-me disponível, tentar falar se houver necessidade de um acompanhamento psicológico, também.” - **Professora B**

“E enquanto não se trabalhar essa autoestima, enquanto não se mostrar que “Ok, tu podes não conseguir fazer isto, mas consegues fazer isto, tu podes não subir até a escadaria toda, mas consegues subir um ou dois degraus” e valorizar isso. (...) é valorizar, valorizar tudo ao máximo. Mostrar que errar é humano e continuar daí.” - **Professora C**

” então fazemos “Erramos, vamos todos ao quadro!” E mostramos o que é que errámos. É essa a estratégia. Errou? *Ok!* Onde é que errámos? Porquê? Portanto, arriscamos sempre, mesmo aqueles que erram vão quadro fazer e nunca ter uma atitude pejorativa ou negativa para com o erro, para com o medo de errar.” - **Professora D**

“tentando incentivar, tentando desmistificar um bocadinho, conversar (...) estar atentas, mais atentas a uma criança mais apática, mais fechada, achar sempre, perguntar sempre se quer participar, se não quer, dúvidas (...) E tentar criar, arranjar formas, de fazer com que essa criança deixe de ter esses medos e esses receios e acabe por, de alguma forma, ultrapassar. (...) dando-lhe outras tarefas, evidenciando, muitas vezes, aquilo que eles fazem bem” - **Professora E**

Anexo O - Apresentação do livro “O Medo e o Susto”

“O Medo e o Susto” é um livro de Ana Cristina Luz, com ilustração de Tânia Bailão Lopes, que nos conta a história do Medo e do Susto, dois amigos inseparáveis. Certo dia o Medo decidiu ir para um lugar muito longe por achar que já não fazia falta ali. Coisas estranhas começaram a acontecer, a Joana atravessou a estrada sem olhar; o João que tinha medo de alturas subiu a árvore para ver se conseguiu voar; o Sebastião esqueceu-se que tinha de ter cuidado e preparou-se para pegar no tacho sem se preocupar se estaria quente; a Luísa, que sonhava ser ciclista e era sempre cuidadosa, não colocou capacete e desceu a rua sem travar; o Tomás que adorava andar para trás, mas nunca o fazia sem espreitar por cima do ombro decidiu recuar sem nunca olhar; O Artur não gostava do cão que vivia na casa do vizinho, pois assustava-o quando desatava a ladrar. Nesse dia resolveu ir fazer-lhe uma festa; E a Carolina decidiu-se atirar ao mar mesmo sem saber nadar.

Quanto ao Susto andava triste, pois desde que o Medo partiu nunca mais conseguiu pregar um susto a alguém. Um dia o Medo voltou, pois não encontrou um lugar onde o medo não existisse...O Susto ficou muito feliz com o regresso do amigo e logo lhe contou os disparates que aconteceram na sua ausência. No final, o medo descobriu que o Susto tinha razão. “Afinal ter medo não está mal pensado. Pelo menos, enquanto ele anda por aí, todos têm mais cuidado.